Marek Kulesza

Klimat szkoły

a zachowania agresywne i przemocowe uczniów

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO
ŁÓDŹ 2011

Marek Kulesza

Klimat szkoły
a zachowania agresywne i przemocowe uczniów

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO
ŁÓDŹ 2011

RECENZENT
Krystyna Marzec-Holka

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ
Ewa Siwińska

REDAKTOR TECHNICZNY
Wiesława Łubiech

KOREKTOR
Dorota Stępień

SKŁAD KOMPUTEROWY
Anna Krysiak

OKŁADKĘ PROJEKTOWAŁA
Barbara Grzejszczak

© Copyright by Marek Kulesza, 2011

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
2011

Wydanie I. Nakład 200 egz.
Ark. druk. 25,125. Papier kl. III, 80 g, 70 × 100
Zam. 34/4676/2011. Cena zł 38,– + VAT

Drukarnia Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

ISBN 978-83-7525-531-7

Spis treści

Przedmowa do wydania książkowego 7
Wstęp 9

Rozdział 1 Agresja i przemoc w szkołach – teoretyczny zarys problematyki 13

1. Zjawisko agresji i przemocy – zakres definicyjny 13
   1.1. Agresja, agresywność – zakres znaczeniowy 14
   1.2. Sposoby klasyfikacji agresji 15
   1.3. Przemoc – próby definicji 17
   1.4. *Bullying* i *mobbing* – cechy zachowań agresywno-przemocowych 19
   1.5. Zaburzenia, dewiacje, fala 20
   1.6. Trudności metodologiczne wynikające z interpretacji pojęć 22
   1.7. Próba definicyjnego określenia zjawiska agresji i przemocy w szkole 24
2. Przegląd wybranych teorii wyjaśniających zjawisko agresji w szkołach 26
   2.1. Wyjaśnienia biologiczne 27
   2.2. Klasyczne teorie psychologiczne 29
   2.3. Klasyczne teorie socjologiczne 34
   2.4. Współczesne teorie psychologiczne 39
   2.5. Współczesne teorie pedagogiczno-socjologiczne 43
   2.6. Teorie integracyjne 45
3. Zakresy badawcze nad agresją i przemocą w szkole 53
   3.1. Podejścia metodyczne do problemu 53
   3.2. Stan międzynarodowych badań nad zjawiskiem agresji i przemocy w szkołach 57
   3.3. Stan badań nad agresją i przemocą w szkołach polskich 69
4. Podsumowanie i wnioski 94

Rozdział 2 Analiza pojęcia klimatu szkoły w literaturze 96

1. Teoretyczne podstawy rozważań nad klimatem w instytucji 96
   1.1. Zakresy znaczeniowe pojęć charakteryzujących właściwości instytucji 96
   1.2. Klimat organizacji – cechy charakterystyczne 97
   1.3. Klimat organizacji – podstawy teoretyczne 98
   1.4. Trudności z ujęciem klimatu organizacji 101
2. Analiza właściwości klimatu szkoły 106
   2.1. Podejścia koncepcyjno-badawcze do klimatu szkoły 107
   2.2. Klimat szkoły a kultura szkoły 110
   2.3. Klimat szkoły a jakość szkoły 112
   2.4. Klimat szkolny na mikropłaszczyźnie klasy 115
   2.5. Cechy warunkujące kimat szkoły 116
   2.6. Determinanty klimatu szkoły 120
3. Przegląd badań nad klimatem szkoły i klasy 122
   3.1. Problemy metodyczne z empirycznym ujęciem klimatu w szkołach 123
   3.2. Wybrane badania nad klimatem szkoły i klasy 126
   3.3. Oddziaływanie klimatu szkoły w świetle badań 134

4. Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych ... 138
5. Podsumowanie i wnioski ... 145

Rozdział 3 Metodologia badań własnych ... 148

1. Założenia teoretyczne ... 148
   1.1. Socjoekologiczna koncepcja badawcza ... 148
   1.2. Klimat szkoły jako wynik doświadczanego środowiska szkolnego ... 151
   1.3. Agresja i przemoc a szkolne uwarunkowania socjoekologiczne ... 152
2. Problematyka badań ... 154
   2.1. Cele, zainteresowania i intencje badawcze ... 154
   2.2. Klimat szkoły a zjawisko agresji – szczegółowe problemy i pytania badawcze ... 156
3. Operacjonalizacja zmiennych ... 157
   3.1. Zjawisko agresji i przemocy ... 157
   3.2. Klimat szkoły ... 163
4. Metodyka badania ... 166
   4.1. Zastosowane techniki ... 166
   4.2. Dobór próby badawczej ... 167
   4.3. Organizacja i przebieg badań ... 168
   4.4. Charakterystyka populacji uczniów ... 168
   4.5. Typy i sposoby analiz statystycznych ... 170
5. Podsumowanie i wnioski ... 171

Rozdział 4 Klimat szkoły w opinii uczniów ... 173

1. Relacje między uczniami ... 173
   1.1. Konkurencja ... 174
   1.2. Kohezja ... 175
   1.3. Więzi społeczne ... 176
   1.4. Dezintegracja ... 177
2. Relacja uczeń – nauczyciel ... 178
   2.1. Kontakt i zaufanie ... 179
   2.2. Akceptacja ... 180
   2.3. Restrykcyjność ... 181
3. Atmosfera nauczania i wychowania w opinii uczniów ... 183
   3.1. Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli ... 183
   3.2. Współdecydowanie ... 184
   3.3. Szanse na odniesienie sukcesu ... 185
   3.4. Procesy etykietowania ... 186
   3.5. Wyobcowanie ... 188
4. Pomiar poszczególnych elementów klimatu szkoły ... 189
5. Uczniowskie postrzeganie klimatu szkoły a typ szkoły, wiek i płeć uczniów ... 191
   5.1. Postrzeganie klimatu a typ szkoły ... 191
   5.2. Postrzeganie klimatu a płeć uczniów ... 195
   5.3. Postrzeganie klimatu a wiek uczniów ... 196
6. Podsumowanie i wnioski ... 199

Rozdział 5 Zjawisko agresji i przemocy w szkole w ocenie uczniów ... 201

1. Charakterystyka zjawiska agresji i przemocy z perspektywy sprawcy ... 201
   1.1. Występowanie przemocowych, problemowych i przestępczych zachowań uczniów ... 201
   1.2. Dewiacyjne i przestępcze zachowania uczniów ... 202

1.3. Występowanie agresywnych i przemocowych zachowań uczniów 204
1.4. Nasilenie różnych form zachowań agresywnych i przemocowych w szkole 208
1.5. Nasilenie stosowania agresji i przemocy a płeć i wiek sprawcy 210
1.6. Zmiany w strukturze i nasileniu stosowania przemocy w latach 1997–2003 217
2. Charakterystyka zjawiska agresji i przemocy z perspektywy ofiary 219
2.1. Podleganie agresywnym i przemocowym zachowaniom przez uczniów 219
2.2. Nasilenie podlegania agresji i przemocy w szkole 225
2.3. Płeć i wiek a podleganie agresji i przemocy 227
2.4. Zmiany w strukturze i nasileniu podlegania przemocy w latach 1997–2003 233
3. Sprawca a ofiara agresywnych i przemocowych zachowań w szkole 234
4. Uczniowie szczególnie obciążeni agresją i przemocą 239
4.1. „Twardy rdzeń" – notoryczni, intensywni i brutalni sprawcy 240
4.2. Najbardziej zagrożeni – notoryczne ofiary 242
5. Podsumowanie oraz wnioski 245

Rozdział 6 Wpływ właściwości środowiska szkolnego na agresję i przemoc uczniowską . 247

1. Warunki organizacyjno-strukturalne szkoły a zjawisko agresji i przemocy 247
1.1. Wielkość klasy 247
1.2. Wielkość miejscowości 249
1.3. Warunki lokalowe, stan budynku 251
1.4. Typ szkoły 256
2. Klimat szkoły a zjawisko agresji i przemocy 263
2.1. Percepcja klimatu szkoły a stosowanie przemocy przez uczniów 264
2.2. Klimat szkoły a przejawianie zachowań dewiacyjnych i przestępczych przez uczniów . 275
2.3. Percepcja klimatu szkoły a podleganie przemocy przez uczniów 279
2.4. Percepcja klimatu szkoły a typy doświadczeń przemocowych 291
2.5. Percepcja klimatu szkoły przez uczniów szczególnie zagrożonych 297
3. Klimatyczne determinanty stosowania i doświadczania przez uczniów agresji i przemocy – model regresyjny 304
3.1. Modele oparte na rozdzielczej analizie regresji wielokrotnej 305
3.2. Modele oparte na hierarchicznej analizie regresji wielokrotnej 317
4. Podsumowanie i wnioski 324

Rozdział 7 Działania profilaktyczne w szkołach zapobiegające występowaniu aktów agresji i przemocy 333

1. Działania profilaktyczne szkoły z perspektywy uczniów 333
1.1. Uczniowie na temat zajęć o agresji i przemocy w szkole oraz metod przeciwdziałania jej 334
1.2. Uczestnictwo w zajęciach a stosowanie i doświadczanie agresji i przemocy w szkole .. 340
2. Interwencja i prewencja przemocy w szkole z perspektywy nauczycieli 344
2.1. Działania interwencyjne w ocenie nauczycieli 344
2.2. Prewencja w szkole w ocenie nauczycieli 349
3. Podsumowanie i wnioski 359

Rozdział 8 Klimat szkoły a profilaktyka przemocy w szkołach 361

1. Instytucja szkoły wobec problemu agresji i przemocy 361
2. Systematyka działań profilaktycznych w szkole 362
3. Szkolne działania profilaktyczne w świetle badań ewaluacyjnych 366

4. Profilaktyka przemocy w szkole w ujęciu socjoekologicznym 368
5. Modyfikacja klimatu szkoły a profilakatyka przemocy 370
5.1. Relacje między uczniami 370
5.2. Relacje między uczniami i nauczycielami 373
5.3. Atmosfera edukacyjno-wychowawcza 374
6. Podsumowanie i wnioski końcowe 377

Zakończenie 378
Literatura 385

Przedmowa do wydania książkowego

Niniejsza publikacja jest nie tylko prezentacją obszernego materiału badawczego i podsumowaniem projektu badawczego realizowanego w szkołach wraz z cyklicznymi pomiarami występowania agresywnych i przemocowych zachowań uczniów. To także, a może przede wszystkim, próba przybliżenia stosunkowo zaniedbanej koncepcyjnie i teoretycznie kategorii opisowo-diagnostycznej środowiska wychowawczego szkoły, jaką jest klimat szkoły.

Owo zaniedbanie nie wynika bynajmniej z braku zainteresowania. Przeciwnie – termin „klimat szkoły" wydaje się pojawiać coraz częściej w literaturze przedmiotu, coraz częściej wykorzystywany jest przy deskrypcji i ocenie właściwości poszczególnych szkół i systemu szkolnego. Wciąż jednak daleko do jednoznacznego i wyczerpującego wypełnienia treścią tego pojęcia, wciąż daleko do zarysowania spójnej i opracowanej teoretycznie koncepcji klimatu szkoły. Książka niniejsza stanowić może istotny krok w tym kierunku.

Dla właściwego jej odbioru konieczne jest uczynienie w tym miejscu istotnego zastrzeżenia. Punktem wyjścia do prezentowanych tu rozważań były powtarzalne badania nad zachowaniami agresywnymi i przemocowymi uczniów. Prezentowane dane i wnioski z nich płynące oparte zostały wprawdzie głównie na wynikach uzyskanych w roku szkolnym 2003/2004, jednak ich wymowa potwierdzona została całkowicie w późniejszych pomiarach w roku szkolnym 2007/2008. Pozwala to uznać większość zawartych tu ustaleń za uniwersalne, ważne i wciąż aktualne. Jednocześnie, kontekst zachowań problemowych przewija się przez całą pracę, nie pozostając bez wpływu na podejście metodyczne, sposób wnioskowania oraz strukturę książki.

Oddając niniejszą książkę czytelnikom, chciałbym w tym miejscu podziękować panu prof. n. dr. hab. Grzegorzowi Michalskiemu, dziekanowi Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, dzięki któremu książka niniejsza mogła w tej formie ukazać się drukiem.

Marek Kulesza

Warszawa–Łódź, 2010

Wstęp

Problematyka agresywnych i przemocowych zachowań uczniów w szkole od ok. połowy lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku skupia uwagę zarówno opinii publicznej, jak i teoretyków oraz praktyków z dziedziny edukacji i wychowania. Wiek XX bowiem wraz ze zmianami społecznymi wyznaczył nową rolę oraz miejsce dzieci i młodzieży w strukturze wysoko rozwiniętych społeczeństw. Dotyczy to zwłaszcza – jak zauważa Urban – „jej podmiotowości i możliwości oddziaływania na decyzje dotyczące jej losu" (2000, s. 9). Wraz z młodzieżą zmieniała się instytucja szkoły, nieodłącznie związana właśnie z młodzieńczą fazą życia. Procesy te na przełomie wieków nabrały wręcz nowej jakości: globalizacja, zmiana natury pracy, postępujące zmiany w strukturze społeczeństw kazały na nowo definiować pozycję i funkcję szkoły. Coraz wyższe oczekiwania wobec szkoły jako jednostki edukacyjnej oraz wychowawczej są konfrontowane z pogłębiającym się rozziewem między istniejącymi strukturami szkolnymi a potrzebami emocjonalnymi dzieci i młodzieży.

Szkoła jest obszarem życiowym, w którym dzieci i młodzież spędzają przeważającą część czasu, jest jedną z najważniejszych instancji socjalizacyjnych. W niej także po raz pierwszy spotykają się indywidualne doświadczenia jednostek ze sformalizowanymi planami i programami nauczania. Szczególne właściwości systemu szkolnego – z jednej strony jego powszechność i nieuniknioność, z drugiej możliwości kontroli społecznej powodują, że właśnie na terenie szkoły skupiają się i stają widoczne problemy zarówno jednostek, jak i społeczeństwa. To w szkole uczniowie mogą zostać poddani wnikliwej obserwacji, to tutaj staje się widoczne, co dzieje się poza nią i wpływa na młodzież: w rodzinach, środowisku lokalnym, grupach rówieśniczych czy mediach.

Niewątpliwie, źródeł większości czynników warunkujących agresję i przemoc wśród uczniów można i należy upatrywać również poza szkołą. Niemniej jak najbardziej zasadne wydaje się podjęcie rozważań, na ile instytucja szkoły wyzwala i generuje agresywne i przemocowe zachowania? Czy i w jaki sposób jej struktury sprzyjają rozwojowi negatywnych wzorców zachowaniowych, czy jej obszar jest jedynie miejscem, w którym – z uwagi na zwiększone możliwości kontroli – stają się one widoczne? Jakie właściwości szkoły i jej środowiska mogą mieć i mają wpływ na niekorzystne, problemowe zachowania uczniów?

Trzeba zauważyć, że zachowania problemowe młodzieży w szkołach nie są niczym nowym. Przemoc w szkole występowała – jak pisze Z. Jasiński – także w przeszłości, nigdy jednak nie budziła takiego niepokoju w społeczeństwie jak obecnie. Zdaniem tego autora powodem do niepokoju są nie tylko rozmiary zjawiska, lecz również brutalność form (2002, s. 9). Co istotne, ważną, być może decydującą, rolę w postrzeganiu zjawiska odgrywają również przekazy

medialne nagłaśniające szczególnie drastyczne, spektakularne przykłady agresji i przemocy w szkołach. Ich skutkiem jest zmiana sposobu postrzegania zjawiska zarówno przez zainteresowanych (uczniowie, nauczyciele, rodzice), jak i osoby nieuczestniczące bezpośrednio w życiu szkoły.

Okazuje się jednak, że publiczna debata nad zjawiskiem agresji i przemocy w szkołach nie zawsze koresponduje z wynikami i pomiarami empirycznymi, na co zwracają uwagę liczni badacze problematyki (np. Surzykiewicz 2000; Fuchs i in. 2000, 2005). Jednocześnie, redukowanie problemu do wyjątkowych, spektakularnych i znanych aktów przemocy (jeśli nawet z różnych względów zrozumiałe) nie sprzyja systematycznym, rzetelnym pomiarom i diagnozom, zamazując obraz problemu oraz utrudniając przyjęcie skutecznych strategii redukcji zjawiska.

Spoglądając na ostatnie 10–15 lat zintensyfikowanych prac badawczych nad agresją i przemocą w szkołach, zauważyć można liczne próby rozpoznania, zmierzenia i opisu fenomenu. Koncentrowały się one na analizie źródeł tego typu zachowań, ich formach i częstości występowania. Niemniej częściowo znacznie odbiegające od siebie metodologie prowadzonych prac utrudnia dokonanie jednoznacznych porównań i wnioskowanie na temat tendencji rozwojowych. Jako zaniedbany uznać należy także obszar poszukiwań odnoszących się do samej szkoły, panujących struktur społecznych, interakcji i wzajemnych relacji. Pozwala to na sformułowanie dwóch istotnych postulatów dotyczących badań: pilnej potrzeby badań podłużnych oraz analiz uwarunkowań zjawiska koncentrujących się na elementach szkolnego kontekstu socjalizacyjnego.

Owe postulaty w decydujący sposób wpłynęły na kształt prezentowanego tu projektu badawczego, będącego próbą wypełnienia pewnej luki w rozpoznaniu zjawiska w szkołach polskich. Pokryły się przy tym z obserwacjami, refleksjami i doświadczeniami zarówno z rozpoznania sytuacji w instytucjach edukacyjno-wychowawczych, jak i uczestnictwa w pomiarach zachowań problemowych wśród dzieci i młodzieży.

Zasadniczy cel prezentowanej rozprawy stanowi analiza powiązania uczniowskiej agresji i przemocy z właściwościami środowiska szkoły. Zgodnie z założeniami przyjętej teorii wiodącej, teorii socjoekologicznej (por. Bronfenbrenner 1979, na temat perspektywy socjoekologicznej w pomiarach agresji i przemocy w szkole także Surzykiewicz 2000, Tillmann i in. 2000), uczniowie w swoich zachowaniach nie są interpretowani jako bierni odbiorcy panujących stosunków, lecz są przedstawiani jako wyposażeni w indywidualne kompetencje determinujące sposób „radzenia sobie z" i przezwyciężania uwarunkowań środowiskowych. Tym samym zasadne jest poddanie refleksji znaczenia różnych właściwości środowiska szkoły dla manifestowania zachowań problemowych, szczególnie w kontekście tzw. klimatu szkoły, stanowiącego swoistą próbę odzwierciedlenia rzeczywistości szkolnej przez pryzmat interakcji procesów wewnątrzosobowościowych uczniów z postrzeganiem relacji społecznych. W centrum uwagi znalazły się więc powiązania różnych wymiarów i elementów tak rozumianego klimatu ze zjawiskiem agresji i przemocy międzyrówieśniczej w szkołach.

Prowadzone badania koncentrują się zatem na różnych możliwościach ustalenia i zmierzenia siły tego typu zależności oraz próbach udokumentowania ciągów przyczynowych. Ważnym aspektem pracy jest dokonanie porównań czasowych i ustalenie najważniejszych tendencji, trendów i zmian, jakie dokonały się w obrazie zjawiska pomiędzy rokiem szkolnym 1996/1997 a analizowanym 2003/2004. Na podkreślenie zasługuje podejście badawcze pogłębione, wykorzystujące różne metody analizy statystycznej.

Zaprezentowane tutaj badania stanowią próbę kontynuacji i rozwinięcia wielowymiarowych analiz uwarunkowań zjawiska agresji i przemocy w szkołach, zapoczątkowanych we współpracy Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej z Katedrą Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej Katolickiego Uniwersytetu Eichsätt–Ingolstadt w roku 1995. Jej efektem były pierwsze badania przeprowadzone w szkołach polskich w roku szkolnym 1996/1997 na próbie 2576 uczniów oraz 898 nauczycieli. Uczestnicząc w przygotowywaniu i przeprowadzaniu tego projektu badawczego oraz będąc czasowo związany z obiema instytucjami, mogłem wykorzystać nabytą wiedzę i doświadczenia oraz wnioski i rezultaty z tych pomiarów. Dostarczyły one decydujących impulsów dla całego procesu badań, skłaniając do pogłębionej refleksji nad rzeczywistością szkolną, możliwościami jej interpretacji i wyjaśnieniem.

Praca składa się z ośmiu rozdziałów, tworzących w zamyśle autora dopełniającą się całość. Pierwsze dwa stanowią ramy teoretyczne prezentowanych analiz. Poświęcone są rozważaniom teoretyczno-definicyjnym nad zjawiskiem agresji i przemocy w szkołach, naukowymi możliwościami jego wyjaśniania, a także charakterystyce obszaru badawczego, jakim jest klimat szkoły w świetle literatury przedmiotu oraz dostępnych wyników badań. Omówiłem również próby empirycznych pomiarów zarówno agresji i przemocy uczniowskiej, jak też klimatu szkoły. W syntetycznym zarysie zostały ujęte teoretyczne podstawy badań agresji i przemocy w szkole oraz szkolnego klimatu.

Rozdział trzeci jest poświęcony założeniom koncepcyjnym i metodologicznym prezentowanych studiów. Zawiera również szczegółowe cele, pytania i problemy badawcze, jak też opis przebiegu badań oraz plan analiz statystycznych.

Następne części pracy zawierają prezentacje wyników badań. Rozdział czwarty jest poświęcony przedstawieniu klimatu szkoły z perspektywy uczniów. Zaprezentowałem tam etapy tworzenia poszczególnych skal i wymiarów oraz wyniki zbiorczej analizy ilościowej, stanowiące podstawę do określenia wartości poszczególnych kategorii klimatu.

W rozdziale piątym dokonałem szczegółowej charakterystyki agresywnych i przemocowych zachowań uczniów. Została ona przeprowadzona zarówno na podstawie częstości wskazań konkretnych zachowań, jak i danych przetworzonych, uwzględniających tworzenie indeksów nasilenia różnych form zachowań. Przeanalizowałem również rozkłady i wielkości grup uczniów z odmiennymi doświadczeniami przemocowymi (sprawcy, ofiary) oraz ważne zagadnienie uczniów szczególnie obciążonych przemocą (notorycznych sprawców i ofiary najbardziej brutalnych form przemocy). Osiągnięte wyniki zostały porównane z rezultatami pomiarów z roku 1997. Tym samym dokonana została wnikliwa

deskrypcja zjawiska agresji i przemocy z uwzględnieniem ujęcia czasowego, otwierająca możliwości dalszych pomiarów zależnościowych.

W rozdziale szóstym przeprowadziłem wielopłaszczyznową analizę powiązań pomiędzy klimatem szkoły a agresywnymi i przemocowymi zachowaniami uczniów. Nie ograniczyłem się jedynie do zmierzenia i opisania zależności korelacyjnych w odniesieniu do sprawstwa i doświadczania agresji i przemocy, lecz zbadałem również sposoby postrzegania poszczególnych wymiarów klimatu przez respondentów, mających różne doświadczenia przemocowe oraz różniących się częstością doświadczania i stosowania szczególnie brutalnych aktów. Dokonałem również prób ustalenia siły wpływu różnych elementów klimatu na uczniowską agresję i przemoc przy wykorzystaniu analiz regresyjnych i równań strukturalnych. Dodatkowo zmierzone zostały istniejące związki między innymi uwarunkowaniami fizycznego środowiska szkoły a występowaniem w niej agresji i przemocy.

Kolejne rozdziały są poświęcone profilaktyce zachowań agresywnych i przemocowych w szkołach. W części siódmej zaprezentowałem ustalenia i wnioski z analizy opisowej oraz porównawczej uczniowskich i nauczycielskich opinii na temat działań realizowanych w szkołach. Poddałem ocenie skuteczność strategii interwencji i prewencji w szkole oraz zmiany preferencji respondentów w porównaniu z poprzednimi pomiarami.

Monografię zakończyłem próbą oceny możliwości transferu i praktycznego wykorzystania przedstawionych wyników badań w budowaniu i wykorzystaniu programów przeciwdziałania agresji i przemocy w szkołach z wykorzystaniem socjoekologicznego modelu profilaktyki przemocy opartej na zasobach szkoły oraz zawarłem krytyczne podsumowanie całego projektu badawczego.

Chciałbym podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do powstania tej rozprawy. Przede wszystkim chcę wymienić profesora dr. hab. Janusza Surzykiewicza, służącego cennymi radami, pomocą i korektą poszczególnych części pracy. Wyrazy wdzięczności należą się również innej badaczce problematyki, profesor dr hab. Krystynie Ostrowskiej, nie tylko za fachowe, lecz także czysto ludzkie wsparcie w realizacji całości przedsięwzięcia badawczego. Słowa podziękowania kieruję także pod adresem profesora dr. hab. Tadeusza Pilcha, towarzyszącego moim pierwszym krokom na Uniwersytecie Warszawskim.

Wyrazy wdzięczności należą się także nieżyjącemu już profesorowi Erhardowi Hischerowi oraz profesorowi Hannsowi-Ludwigowi Schmidtowi z Katolickiego Uniwersytetu Eichstätt–Ingolstadt za wielokrotnie okazywane wsparcie daleko wykraczające poza sferę nauki i nauczania.

Nie mogę zapomnieć o moich najbliższych: rodzicach oraz siostrze, a także teściach. Ta praca częściowo to także ich zasługa.

Z całego serca chciałbym ponadto podziękować mojej żonie, Marcie, za wsparcie, cierpliwość i obecność w trudnych chwilach podczas tych lat, w których powstawała niniejsza monografia. Jej dedykuję tę pracę.

Marek Kulesza

Eichstaett/Warszawa, 2007

ROZDZIAŁ 1

Agresja i przemoc w szkołach – teoretyczny zarys problematyki

1. ZJAWISKO AGRESJI I PRZEMOCY – ZAKRES DEFINICYJNY

Choć terminy „agresja" i „przemoc" są dobrze znane i rozpowszechnione zarówno w języku potocznym, jak i literaturze naukowej, to nie świadczy to o konsekwentnym rozróżnianiu ich pola semantycznego. Jednoznaczne rozgraniczenie i przypisanie wyraźnego zakresu konotacyjnego obu terminom nie jest łatwe, wynika choćby ze znaczeniowego przenikania się tych pojęć (por. Surzykiewicz 2000). Są one bowiem często stosowane w literaturze naukowej równocześnie bądź zamiennie, klasyfikuje się je według podobnego klucza i charakteryzuje za pomocą podobnych lub tych samych kryteriów. W odniesieniu do terenu szkoły jako obszaru badawczego problemu spotyka się z reguły kombinację terminologiczną pojęć „agresja i przemoc" (por. np. Frączek 1996; Surzykiewicz 2000). Ujmuje się w ten sposób zwykle ogół zachowań problemowych wśród uczniów.

Niezależnie jednak od zauważonej tendencji synonimicznego stosowania pojęć agresji i przemocy w pracach badawczych odnoszących się do terenu szkoły (względnie przytaczanej już kombinacji terminologicznej „agresja i przemoc") czy wręcz wypierania pojęcia agresji przez pojęcie przemocy (por. np. Kubacka-Jasiecka 2006, s. 125) można również dostrzec w literaturze przedmiotu pewne rozbieżności definicyjne i te staną się obszarem szczególnego zainteresowania badawczego w tym rozdziale. Usystematyzowanie bowiem stosowanej terminologii będzie pomocne zarówno w prezentowaniu dorobku empirycznych badań problematyki, jak i referowaniu przyjętych w badaniach założeń.

Trzeba ponadto zauważyć, że w ostatnim czasie w wyniku poszukiwania nowych terminów i zwrotów, mających charakteryzować specyfikę zachowań przemocowych/agresywnych uczniów w szkole, zostały rozpowszechnione również pochodzące z języka angielskiego pojęcia *mobbingu* lub *bullyingu* (względnie mniej lub bardziej udane próby ich tłumaczenia). W naukowych analizach problematyki sięga się również po bliskoznaczne pojęcia „zaburzeń w zachowaniu", „zachowań problemowych (dewiacyjnych), aspołecznych" czy też znanej z innych środowisk „fali". Wszystkie te wymienione terminy tworzą obszar tematyczny, których częścią wspólną jest przemoc i agresja, stanowiący swoisty układ powiązany wzajemnymi relacjami.

1.1. Agresja, agresywność – zakres znaczeniowy

We współczesnym podejściu psychologicznym agresja (z łac. *agressio* – napaść) jest pojmowana jako negatywne, jako nieusprawiedliwione społecznie, celowe działanie na szkodę innych lub ich własności. W ten sposób zarówno powszechne rozumienie pojęcia agresji (podobnie przemocy), jak i akademickie, naukowe definicje zakładają negatywne, aspołeczne ukierunkowanie tego terminu.

Psychologiczne analizy agresji czy zachowań agresywnych koncentrują się głównie na trzech istotnych jej aspektach: rezultacie (wyniku) podejmowanych działań, określeniu motywacji (intencji) sprawcy oraz charakterze wartościowania moralnego i społecznego (por. np. Frączek 1979, s. 13 i n.; Meier 2004, s. 19 i n.). Różnice w definiowaniu agresji sprowadzają się generalnie do różnego rozłożenia akcentów pośród wymienionych czynników (por. np. Buss 1961; Berkowitz 1962; Bandura 1979; Frączek 1979; Kornadt 1982; Geen 1990).

Koncentrowanie się na efektach działania w definiowaniu agresji jest charakterystyczne dla orientacji behawiorystycznej (Buss 1961, Bandura 1979, Dollard i in. 1939, Tedeschi i in. 1984). Niewątpliwą zaletą takiego podejścia jest możliwość precyzyjnego określenia przedmiotu analiz – ujęte w obiektywnych kategoriach następstwa czynów agresywnych dają się łatwo rejestrować i porównywać. Jednakże konsekwentne ograniczenie się jedynie do perspektywy rezultatów działań prowadzi do konieczności uznawania za agresję także czynów niezamierzonych (np. wypadków). Niezbędne zatem staje się uwzględnienie przy jej definiowaniu elementu intencjonalności podejmowanych działań. Przyjmuje się zatem, że agresja jest działaniem celowym, ale i to doprecyzowanie nie wyczerpuje zakresu znaczeniowego terminu. Z jednej strony bowiem ścisłe, obiektywne określenie motywacji (zamiarów) konkretnych zachowań jest niezwykle trudne czy wręcz niemożliwe, z drugiej konsekwentne podkreślanie celowości podejmowanych działań oznacza, że definicja taka nie odnosi się do zachowań impulsywnych, gwałtownych czy odruchowych. Sensowne wydaje się w tym kontekście proponowane przez niektórych autorów (np. Krahé 2005, s. 16 i n.; Tedeschi, Felson 1994, s. 166) uwzględnianie na płaszczyźnie definicyjnej zarówno celowości (agresja instrumentalna, agresja wroga), jak i afektywności podejmowanych działań (agresja spontaniczna, agresja planowana). Ponadto dla dopełnienia charakterystyki terminu warto zwrócić uwagę na podkreślony w teoriach badawczych aspekt normatywny zjawiska agresji. Z. Skorny, np., określa mianem agresji zachowania „wyrządzające szkody materialne lub moralne, będące wskutek tego przedmiotem dezaprobaty społecznej" (1989, s. 186).

W odróżnieniu od agresji rozumianej jako działanie termin „agresywność" (wyuczona bądź wrodzona) obejmuje znaczeniem dyspozycję do podejmowania agresji. W. Kosewski widzi w agresywności prawdopodobieństwo, z jakim

jednostka reaguje na określony bodziec zachowaniem agresywnym (1977, s. 118 i n.). Jak zaś zauważa A. Frączek, agresywność to cecha osobowości „nabyta i utrwalona w procesie jej rozwoju na podstawie uczenia społecznego, a polegająca na częstych i nieadekwatnych do bodźca, reakcjach agresywnych o znacznym nasileniu, […] współwystępująca często z nieumiejętnością kontrolowania reakcji i wyraźną wrogością w stosunku do otoczenia" (1975, s. 45). Powołując się na tę definicję, J. M. Wolińska wymienia następujące kryteria klasyfikowania jednostki jako agresywnej (2004, s. 19 i n.):

– wysoką częstotliwość oraz liczbę manifestowanych zachowań agresywnych,
– znaczną intensywność przy jednocześnie nieadekwatnej reakcji do bodźca,
– nieumiejętność kontrolowania reakcji agresywnych,
– stałą wrogość w stosunku do innych.

Oprócz stanowiska podkreślającego wpływ procesów uczenia się na poziom agresywności występują podejścia koncentrujące się na wrodzonych właściwościach jednostek i akcentujące wpływ genetycznych uwarunkowań na poziom agresywności (szerzej na ten temat przy teoriach wyjaśniających (por. pkt 2.1.2, rozdz. 1)), względnie innych czynników organicznych (budowa i rozwój układu nerwowego oraz hormonalnego). Niezmienna pozostaje jednak istota agresywności ujmowana jako tendencja/dyspozycja do działań agresywnych.

1.2. Sposoby klasyfikacji agresji

Dla niektórych autorów termin „agresja" nie ma jednoznacznie negatywnych konotacji. Wskazuje się bowiem także na te klasyfikacje, które uwypuklają pozytywne jej aspekty. Mówi się zatem o agresji **konstruktywnej** jako formie aktywności, oraz agresji **destruktywnej**. Selg (1974), np., rozróżnia agresję **pozytywną** (posiadającą przyzwolenie kulturowo-społeczne) oraz **negatywną** (takiego przyzwolenia nieposiadającą). W obszarze badawczym, który jest przedmiotem tej pracy, czyli szkoły, rozróżnienie to nie znajduje jednak uzasadnienia i zostanie zawężone do negatywnej perspektywy prezentowania zjawiska zgodnie zresztą z wieloma stanowiskami badawczymi (np. Weinrich 1987; Parens 1993; Kmiecik-Baran 1999; Surzykiewicz 2000). B. Krahé (2005, s. 16) wręcz uznaje mówienie o **dobrej** czy **zdrowej** agresji za nieporozumienie, podkreślając, że w teoriach naukowych obowiązuje stanowisko o negatywnym, aspołecznym znaczeniu agresji.

W kryminalistycznym ujęciu problematyki agresji Weinrich (1987) przedstawia propozycję systematyzacji kryteriów klasyfikacji różnych form agresji. Opierając się na tym zestawieniu, przedstawię dalej podsumowanie omawianego problemu w odniesieniu do dwóch głównych płaszczyzn analiz (por. Weinrich 1987, s. 17, z własnymi modyfikacjami i uzupełnieniami).

T a b e l a 1.1

Klasyfikacja agresji ze względu na dwie płaszczyzny analiz

Emocjonalno-motywacyjna
Celowość działania: agresja instrumentalna, agresja złośliwa (wroga), agresja usamodzielniona *Afektywność działania*: agresja spontaniczna, agresja (za)planowana
Działania
Wcześniejsze zachowanie: agresja pierwotna, agresja reaktywna *Sposoby zachowań*: agresja pasywna, agresja aktywna *Ukierunkowanie*: agresja bezpośrednia, agresja pośrednia, agresja przeniesiona *Obiekt agresji*: agresja przeciwko ludziom, zwierzętom, rzeczom lub samoagresja *Narzędzia*: agresja fizyczna, agresja słowna (werbalna) *Manifestacja*: agresja jawna, agresja ukryta, agresja w sferze fantazji

Ź r ó d ł o: opracowanie własne na podstawie Weinrich 1987, s. 17.

Przedstawiony podział nie jest jednak kompletny. Można go stosunkowo łatwo rozszerzać. Każda forma manifestacji zachowań agresywnych stanowi bowiem określoną kombinację wyszczególnionych kryteriów klasyfikacyjnych i otwiera nowe możliwości interpretacji. W wielu opracowaniach spotkać też można inne, alternatywne sposoby klasyfikacji agresji. I tak T. Tomaszewski (1963) rozróżnił agresję **na zewnątrz** i **do wewnątrz** (podobnie u Petermannów, 1994). W jednym z ważniejszych niemieckojęzycznych projektów badawczych nad agresją i przemocą w szkole prowadzonym w latach dziewięćdziesiątych XX w. rozróżniono agresję **twardą** i **miękką** (Melzer i in., 1998). B. Krahé zaś przytacza nie tylko możliwy podział na agresję **uprawnioną** i **nieuprawnioną**, lecz czyni wymiarami typologii tego typu zachowań także trwałość konsekwencji (**przejściowe** – **długotrwałe**) oraz zaangażowanie obiektów społecznych (**jednostki** – **grupy**) (2005, s. 17 i n.).

W psychologicznych analizach problematyki rozróżnia się także agresję **reaktywną** oraz **proaktywną** (por. np. Kirwil 2004). Pierwsza z tych form jest reakcją na wcześniejszą prowokację i z reguły towarzyszy jej gniew, druga – nierzadka także na terenie szkoły – występuje bez prowokacji i zawiera niewiele aspektów emocjonalnych.

Stosunkowo rzadko jest omawiana (zwłaszcza w odniesieniu do szkoły i sytuacji społecznych) tzw. agresja **patologiczna**, pozostając raczej w kręgu dociekań kryminologów, psychiatrów czy psychologów klinicznych. Jest ona uwarunkowana chorobowymi zmianami układu nerwowego. Zachowania agresywne stają się bowiem symptomami niektórych chorób i zaburzeń oraz mogą występować mimo braku frustracji, modeli agresywnego zachowania lub celów działania realizowanych za pośrednictwem agresji. Patologicznego podłoża zachowań agresywnych poszukuje się np. u dzieci nadpobudliwych

psychoruchowo, epileptyków, schizofreników, oligofreników i psychopatów (por. np. Dąbrowski 1964, s. 7).

Warto jeszcze zauważyć, że w badaniach nad agresją w szkole w różny sposób są definiowane oraz klasyfikowane poszczególne formy i przejawy agresji. Dominującym kryterium wydaje się przy tym postać ataku, co związane jest zapewne z metodologią pomiaru (opis konkretnych zachowań). W ten sposób jest wyróżniana agresja **fizyczna**, **werbalna** oraz **psychiczna** (dużo rzadziej inne przejawy). Charakterystycznym dla obszaru badawczego szkoły jest również podział ze względu na obiekt agresji. Wyróżnia się zatem agresję **przeciwko nauczycielom** (por. Ostrowska, Surzykiewicz 2005) oraz **rówieśnikom** („międzyrówieśnicza"). Szczególnym typem zachowań charakterystycznych dla szkoły są również formy zachowań agresywno-przemocowych określonych jako **bullying** oraz **mobbing**.

1.3. Przemoc – próby definicji

W odróżnieniu od agresji pojęcie przemocy – jak zauważa D. Kubacka-Jasiecka (2006, s. 125) – ma wyraźny kontekst społeczno-kulturowy oraz normatywny. W odniesieniu do zachowań problemowych pojęcie agresji – łączone raczej z psychologicznymi analizami problematyki – zajmowało dość długo w badaniach naukowych pozycję nadrzędną[1]. Przemoc stanowiła w tym ujęciu szczególną formę agresji, agresji ekstremalnej, nieakceptowanej społecznie, definiowanej jako wyrządzanie szkody drugiemu człowiekowi przy użyciu siły fizycznej i obejmującej bardzo szerokie spektrum działań od popychania i lekkich uderzeń, grożenia i zastraszania innych, aż po przypadki ciężkich obrażeń ciała. W nowszych naukowych analizach tej problematyki obserwuje się dość powszechny trend odchodzenia od wąskiego czy też restryktywnego pojmowania pojęcia przemocy. W literaturze znane są generalnie trzy podejścia definicyjne do zjawiska przemocy: (1) wąskie czy restryktywne, (2) rozszerzone o aspekty psychiczne oraz (3) rozszerzone o przemoc strukturalną (por. Meier 2004, Surzykiewicz 2000, Willems 1993).

Termin ten może więc obejmować swym zakresem oprócz zachowań fizycznych także zachowania psychiczne, werbalne czy strukturalne, stanowiąc w wielu opracowaniach synonim pojęcia agresji. Zatem zachodzi sytuacja rozszerzania się definicji przemocy na pochodzące z psychologii czy kryminologii pojęcia bądź systemy pojęciowe (zaburzenia zachowaniowe, przestępczość nieletnich, zachowania dewiacyjne, wandalizm itd.).

[1] Przyznać należy, że niektórzy autorzy nadal taką relację między pojęciami podtrzymują (por. np. Krahé 2005, s. 19).

Przenoszenie zakresu znaczeniowego terminu „przemoc" na inne, dużo lżejsze formy zachowań ma związek z możliwością interpretacyjną wynikającą z etymologii pojęcia. Przemoc bowiem to nadwyżka zastosowanej mocy (por. Skorny 1968). Podobnie zagadnienie to definiuje A. Brzezińska, uwypuklając także dodatkowe cechy charakterystyczne pojęcia: „przemoc to nadużycie albo wykorzystanie swej przewagi fizycznej, emocjonalnej lub sytuacyjnej nad inną osobą dla uzyskania ważnego dla siebie celu" (2004, s. 108)[2]. W ujęciu tym zwraca uwagę nie tylko wielorakość stosowanych środków (przemoc może opierać się nie tylko na sile fizycznej), lecz także ich celowość. Przemoc zatem jest przede wszystkim działaniem zamierzonym. Podobnie charakteryzuje przemoc Z. Jasiński, podkreślając, że tradycyjnie zalicza się ona do działań intencjonalnych (Brągiel, Jasiński (red.) 2002, s. 11).

Istotne ponadto w odniesieniu do przemocy jest rozróżnienie między przemocą **gorącą** oraz **chłodną** proponowane przez Mellibrudę (1993, 1998). Ta pierwsza forma jest spontaniczna, pojawia się nagle i szybko zanika, naładowana jest gniewem, furią i charakteryzuje się gwałtownym działaniem. Przemoc chłodna jest wysoce intencjonalna i kierowana określonym scenariuszem (choć także u jej podstaw leżeć mogą silne emocje). Podobną systematykę przyjmuje K. Kmiecik-Baran, podkreślając jednocześnie, że przemoc może, ale nie musi być celowa (1999, s. 21 i n.). Zdaniem autorki, przemoc jest równoznaczna z agresją destruktywną i często ma charakter przestępczy. Także w tym ujęciu odnaleźć można tradycyjne rozumienie przemocy, jako „gorszej", o większym od agresji negatywnym nacechowaniu.

Jak pokazują wybrane próby definicji, jednoznaczne określenie, czym jest przemoc, nie jest łatwe. W niektórych podejściach stosuje się węższe, tradycyjne rozumienie tego zjawiska, w innych szersze. Podobnie jak w przypadku agresji odnoszą się one czasami wyłącznie do właściwości samego zachowania (przemoc fizyczna, zadanie cierpienia), inne systematyzują również aspekty emocjonalne (przemoc gorąca, chłodna) czy też intencjonalność działania (przemoc jako działanie zamierzone). Wynika więc z tego, że generalnie opisane w przypadku agresji kategorie klasyfikacji jej form mogą być używane w odniesieniu do przemocy. Można więc mieć do czynienia z przemocą **jawną** i **ukrytą**, **zamierzoną** i **niezamierzoną**. Do najpopularniejszych form przemocy należy przemoc **interpersonalna** mogąca przybierać różne formy (fizyczne, psychiczne). Znana jest także przemoc **strukturalna** odnosząca się do krzywd wyrządzanych jednostce przez grupy czy struktury społeczne (por. Galtung 1975).

[2] W ten sposób autorka rozdziela pojęcia przemocy i agresji. Agresja bowiem nie tylko nie zawsze jest celowa, lecz także niekoniecznie świadoma. Zachowania agresywne pojawiają się u małych dzieci, zanim potrafią one poddawać własne działania refleksji czy chociażby kontroli (por. Brzezińska 2004, s. 109).

1.4. *Bullying* i *mobbing* – cechy zachowań agresywno-przemocowych

W obszarze tematycznym szkolnych zachowań agresywno-przemocowych szczególnego znaczenia nabrały dwa terminy angielskojęzyczne. Pierwszy z nich, „*bullying*", został rozpowszechniony przez norweskiego psychologa D. Olweusa (1978, 1993, 1996b), a odnosi się do powtarzających się, nieprowokowanych ataków ucznia lub grupy uczniów wobec jednego lub grupy współuczniów, przy czym ofiary są wyraźnie słabsze i niezdolne do obrony. Próby tłumaczenia angielskojęzycznego wyrażenia „*bullying*" nastręczają sporo trudności (dosłowny przekład na polski jako „byczkowanie" czy „byczki" w stosunku do sprawców – jak słusznie zauważa A. Frączek, 1996, s. 42, jest językowo niezręczny). W języku polskim stosuje się zatem zastępczo terminy „tyranizowanie" (Surzykiewicz 2000), „napastowanie" (Frączek i in. 1996), „zastraszanie" (Brown 2003) czy też „znęcanie się" (Olweus 1996a).

Termin ten stał się w literaturze przedmiotu pojęciem modelowym dla określenia konfliktowych i agresywno-przemocowych zachowań wśród uczniów (por. Surzykiewicz 2000, s. 29). Wyraża on występujący często w szkołach podtyp agresywnych zachowań u dzieci, charakteryzujący się następującymi elementami:

– dysproporcją sił: sprawca lub sprawcy są zawsze silniejsi (więksi, liczniejsi) niż ofiary;

– trwałością: zachowania takie są stosunkowo stabilne i powtarzają się regularnie;

– intencją: sprawcy mają zamiar skrzywdzić ofiary, które takich działań nie prowokują;

– formą: działania przybierają charakter psychiczny lub/i fizyczny, będąc nakierowane bezpośrednio lub pośrednio na ofiarę.

Bullying różni się zatem od szeroko rozumianego pojęcia przemocy, stanowiąc raczej jego ważną formę, obejmującą zarówno ataki psychiczne, jak i fizyczne. Sporadycznie spotkać można w literaturze nawet stanowisko utożsamiania *bullyingu* z przemocą w szkole, przy czym ważną rolę odgrywa próba podkreślenia, że ta forma zachowań ma charakter ciągły i różni się od zwykłych konfliktów w szkole (por. Szymańczak 2003).

Pokrewnym terminem stosowanym często w stosunku do określonych sytuacji konfliktowych, zwłaszcza w miejscu pracy, jest „*mobbing*". Odnosi się on do celowych działań dorosłych, polegających na wywieraniu wpływu na współpracownika czy podwładnego. Ich celem zwykle jest doprowadzenie do rezygnacji z pracy. Dotknięta nim osoba (osoby) jest narażona na przestrzeni dłuższego czasu na systematyczne, powtarzające się ataki, przybierające z reguły formy psychiczne (w zależności od stosowanej terminologii także symboliczne lub strukturalne). W ich konsekwencji przyjmuje – pośrednio lub bezpośrednio –

status ofiary. W języku polskim mówi się w tym kontekście o osaczaniu (por. Surzykiewicz 2000), a także molestowaniu moralnym czy dręczeniu (Bechowska-Gebhardt, Stalewski 2004).

Pojęcie *mobbingu* coraz częściej jest odnoszone także do sytuacji konfliktowych wśród uczniów przez podobieństwo między działaniami dzieci i młodzieży w szkołach a zachowaniami dorosłych w miejscu pracy. Jest również wykorzystywane do określenia patologicznych relacji wśród osób tworzących grono pedagogiczne.

Sporadycznie oba pojęcia są stosowane zamienne. Proces ten zauważyć można zwłaszcza w literaturze niemieckojęzycznej, gdzie dochodzi do zastępowania wyrażenia „*bullying*" terminem „*mobbing*", względnie czasownikiem „*mobben*" (por. np. Olweus 1996b)[3] .

Problematyka *bullyingu* nie przypadkiem zajmuje jedno z centralnych miejsc w badaniach nad szkolnymi zachowaniami agresywno-przemocowymi, klasyfikując tak istotne, choć wąskie, zagadnienie interakcji pomiędzy ofiarami a sprawcami. Z uwagi na zachowanie precyzji językowej słuszny wydaje się postulat niemieszania terminów „*bullying*" i „*mobbing*" – bezrefleksyjne, nie wnoszące nic nowego różnicowanie pojęciowe bynajmniej nie służy lepszemu rozpoznaniu zjawiska. Dlatego w dalszej części rozważań zrezygnowano całkowicie z tego drugiego pojęcia dla określenia podtypu zachowań uczniów (tutaj pozostano przy *bullyingu*), przyjmując konsekwentnie, że *mobbing* odnosi się wyłącznie do sytuacji, zachowań i interakcji w miejscu pracy, a tym samym na terenie szkoły dotyczy wyłącznie relacji w gronie pracowników/nauczycieli.

1.5. Zaburzenia, dewiacje, fala

Oprócz omówionych powyżej najistotniejszych terminów stosowanych dla nazwania negatywnych zachowań uczniów odnotować można w literaturze jeszcze inne pojęcia, które poszerzają definicję problemowych zachowań uczniów. Jedną z takich propozycji są „zaburzenia w zachowaniu". Ten dość szeroki i częściowo bardzo różnie definiowany termin ujmuje agresję jako jedną z jego form. W polskiej literaturze fachowej jest on ściśle powiązany – także treściowo – z pojęciem niedostosowania społecznego. W zależności od przyję-

[3] Kończący się na -y angielski zwrot „*bully*" okazuje się trudny do pogodzenia z gramatyką niemiecką. Końcówka ta uniemożliwia tworzenie charakterystycznych dla języka niemieckiego form gramatycznych przy użyciu terminów obcych, zwłaszcza angielskojęzycznych (np. *job – jobben*, *gejobbt*, podobnie *mob – mobben*, *gemobbt*). Niemniej jednak wiele nowszych (niemieckojęzycznych) opracowań wraca do rzeczownikowej formy *bullying*, stosując pomocniczo synonimicznie pojęcie szykanowania (*schikanieren*) (np. Schäfer 1996).

tych założeń teoretycznych, a także kierunków i perspektyw badawczych (socjologicznych, psychiatrycznych, kryminologicznych, resocjalizacyjnych) można znaleźć różne rozłożenie akcentów w prezentowaniu pojęcia (por. Urban 2000, s. 15 i n.). Sulestrowska, np., używa terminu zaburzeń w zachowaniu dla „określenia takiego niepsychotycznego zespołu zachowań dzieci i młodzieży, który stanowi odchylenie od oczekiwanego, zgodnego z ogólnie przyjętymi normami zachowania społecznego. Dotyczy to więc zachowań w różnym stopniu aspołecznych, antyspołecznych i przestępczych" (1989). W odniesieniu do obszaru szkoły decydującą rolę odgrywają zatem panujące w niej systemy norm i oczekiwań (por. też Lohmann 1978).

Obowiązująca formalna klasyfikacja zaburzeń nie daje również jednoznacznych rozstrzygnięć. Nie jest ona jednolita i na przestrzeni lat uległa zmianom. Międzynarodowa klasyfikacja zaburzeń ICD–10 (*International Classification of Diseases*) przyporządkowuje zachowania agresywne do tzw. zaburzeń w sferze zachowań społecznych charakteryzujących się powtarzalnymi dysocjalnymi i napastliwymi zachowaniami agresywnymi.

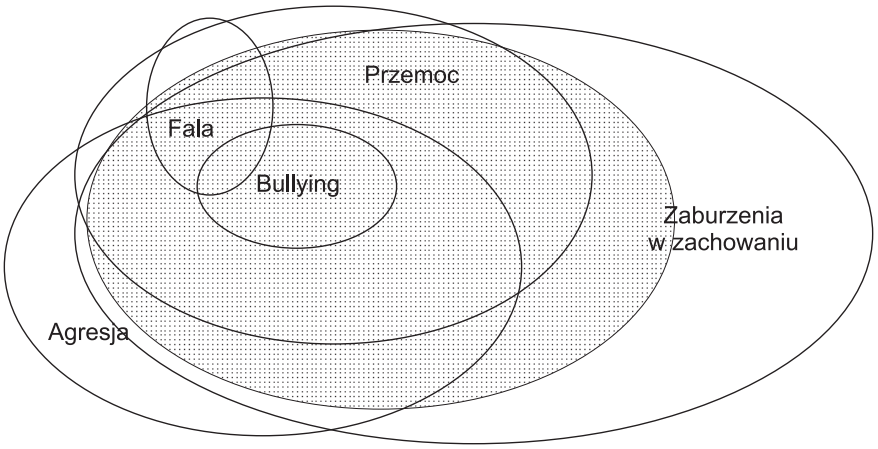
Innym, zbliżonym pojęciem wykorzystywanym w pracach badawczych z obszaru działań przemocowych są „zachowania dewiacyjne", które określają postawy odbiegające od uznanych, akceptowanych, względnie oczekiwanych wzorców. Dotyczyć one mogą zarówno jednostek, jak i grup społecznych. O ile samo pojęcie zachowania dewiacyjnego ma zabarwienie wartościujące, gdzie istotnym elementem jest relatywizm panujących (w danym czasie i miejscu) norm i wartości (por. Siemaszko 1987, s. 115 i n.), to znajduje ono zastosowanie w obszarze szkoły przez precyzyjne określenie akceptowanych i oczekiwanych wzorców. Ponadto prace badawcze i koncepcje teoretyczne dotyczące dewiacji koncentrują się na jej wariancie negatywnym (Kluz 2005, s. 38), przez co także charakteryzują zjawiska agresji i przemocy będące jej istotnym przejawem.

Używanie natomiast pojęcia „fali" dla określenia rytuałów inicjacyjnych w szkołach zwraca uwagę na jakościową zmianę tego typu praktyk. Samo sformułowanie znane z jednostek wojskowych oraz instytucji penitencjarnych czy poprawczych podkreśla postępującą brutalizację rytuałów związanych z przyjmowaniem nowych, młodszych członków społeczności szkolnej (Siudem 2004, s. 55 i n.). Przybiera ponadto nie tylko formy agresji/przemocy psychicznej oraz werbalnej, lecz także fizycznej czy seksualnej. W literaturze zwraca się uwagę zwłaszcza na możliwie trwałe następstwa tego typu doświadczeń dla ofiar.

Różnorodność używanych pojęć z obszaru szkolnej agresji i przemocy zaprezentowanych w powyższym zestawieniu nasuwa pytania o ich wzajemne relacje, powiązania, punkty styczne. Szerokie spektrum możliwych zachowań oraz sposobów ich interpretowania w środowisku szkolnym zmusza zatem do dokonania choćby skromnej systematyki znaczenia i zasięgu poszczególnych terminów. Na rys. 1 schematycznie zostało pokazane przenikanie się zakresu znaczeniowego najważniejszych pojęć stosowanych w kontekście pomiarów

agresji i przemocy w szkołach, przy uwzględnieniu tych zachowań, które znalazły się w kręgu zainteresowań w tej pracy.

Prezentowane w pracy analizy agresywnych i przemocowych zachowań uczniów zachodzą na wszystkie wymienione pojęcia, nie pokrywając się całkowicie z żadnym z nich. Schemat ten ukazuje trudność w jednoznacznym rozgraniczeniu przedmiotu badań (tym bardziej że granice poszczególnych obszarów – elips – także należy rozumieć umownie), co nie pozostaje bez wpływu na możliwości pomiaru zjawiska oraz interpretacji uzyskanych danych.



Rys. 1. Schematyczne ujęcie relacji między różnie definiowanymi pojęciami przemocy, agresji, *bullyingu*, fali, zaburzeń w zachowaniu (kolorem szarym oznaczyłem przedmiot analiz)

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Opisane terminy stosowane w analizach problemowych zachowań uczniów stanowią w tym miejscu próbę wczesnego zakreślenia linii demarkacyjnej pomiędzy analizowanymi w dalszej części pracy zachowaniami agresywnymi i przemocowymi a innymi przejawami zachowań o cechach agresji i przemocy podkreślającymi inne aspekty zjawiska. Wskazanie na wielość istniejących określeń oraz możliwe trudności z precyzyjnym rozgraniczeniem ich znaczenia posłużyć miało sprecyzowaniu kryteriów operacjonalizacji zjawiska agresji i przemocy dla celów badania.

1.6. Trudności metodologiczne wynikające z interpretacji pojęć

Zarysowana wcześniej wielorakość używanych definicji w stosunku do problemowych zachowań uczniów w szkole implikuje określone trudności metodologiczne. Niezależnie od stosowanej terminologii (agresja, przemoc,

agresja i przemoc, *bullying* itd.) podkreślić należy, że różni autorzy rozmaicie definiują poszczególne pojęcia, co wpływa na przyjmowane założenie badawcze i interpretacje uzyskiwanych wyników. Ważnym aspektem jest poruszana przez wielu badaczy (zwłaszcza w przypadku przemocy) subiektywność percepcji określonych form zachowań (np. Varbelow 2000). Czy i w jakim stopniu określone postępowanie zostanie zinterpretowane jako przemoc (względnie agresja) zależy często od panującej konstelacji kulturowych, społecznych i sytuacyjnych czynników wpływu. W ten sposób próby pomiaru i analizy tego zjawiska uwzględniać muszą istnienie określonych problemów metodologicznych już w samej fazie definicyjnego ujęcia przedmiotu badań. Do najistotniejszych tego typu zagadnień zaliczyć należy:

1) **definiowanie agresji i przemocy w teoretycznych i empirycznych analizach problematyki**. Wspomniane różnice definicyjne są z reguły efektem przyjętej perspektywy badawczej. Nierzadko to, jak w konkretnych studiach jest postrzegana agresja i przemoc, determinują cele, intencje i zadania badawcze. Innymi słowy to, czym jest (względnie czym nie jest) agresja i/lub przemoc w szkołach, zależy często od tego, kto i po co chce ją zmierzyć. Ważnym zagadnieniem staje się w tym kontekście możliwie ścisłe powiązanie przyjętych ram teoretycznych z praktyką empirycznych analiz, w tym uzyskanych ustaleń, wyników i refleksji.

2) **rozumienie pojęć agresji i przemocy przez badaczy, operacjonalizacja zjawiska w badaniach**. Wymienione trudności definicyjne znajdują odzwierciedlenie w próbach operacjonalizacji analizowanego fenomenu. Pamiętać należy, że jedynie odpowiednie, staranne dobranie badań oraz wykorzystywanych narzędzi daje możliwość właściwego ujęcia przedmiotu studiów. Dlatego też faza jego definicyjnego określenia wydaje się szczególnie istotna w przypadku obszaru badawczego, jakim jest szkolna agresja i przemoc. Ważne jest zatem, by ustalenie, czym jest agresja i/lub przemoc, znalazło wyraz w przyjętych metodach i stosowanych bądź konstruowanych narzędziach badawczych.

3) **rozumienie pojęć agresji i przemocy u zainteresowanych: uczniów, nauczycieli, rodziców**. Jednoznaczne określenie, co jest, a co nie jest agresją i/lub przemocą, nie jest łatwe także dla badanych, przy czym sposób rozumienia tych pojęć oraz ich semantyczne konotacje są częściowo różne u rodziców, uczniów oraz nauczycieli[4]. Również obserwacje, sądy i oceny uczniów czy nauczycieli ujmowane przy użyciu popularnej metody samoopisu (*self report*) nie są wolne od subiektywnych doświadczeń czy wyobrażeń respondentów oraz ich sposobu pojmowania agresji i przemocy. Zasadniczo można przyjąć, że uczniowie preferują raczej węższe ujęcie przemocy (jako formę fizycznej

[4] Analizę różnic w pojmowaniu pojęć agresji i przemocy przeprowadził np. J. Surzykiewicz w badaniach z roku 1997, dokumentując nie tylko istniejące różnice między nauczycielami a uczniami, lecz także między poszczególnymi podgrupami badanych (por. Surzykiewicz 2000).

agresji), podczas gdy większość nauczycieli definiuje to pojęcie szerzej (por. Schwind i in. 1995; Funk 1995; Surzykiewicz 2000).

5) **trudności interpretacyjne, ograniczona możliwość analiz porównawczych**. Znaczne rozbieżności w sposobach definicyjnego ujęcia przedmiotu analiz prowadzą także do ograniczonej możliwości porównania uzyskanych wyników i ustaleń. Aspekt ten odnosić się może nie tylko do przyjętego rozumienia pojęcia (szerszego lub węższego) czy też odmiennego definiowania określonych kategorii i form zachowań uczniów (agresja i przemoc fizyczna, werbalna, psychiczna itd.), lecz także przypisania im konkretnych właściwości – np. rozróżnienie między sporadycznymi zachowaniami agresywnymi a długotrwałą sytuacją pełnienia roli sprawcy lub ofiary oraz uwzględniania podziału między przyzwoleniem na przemoc, gotowością do przemocy oraz zachowaniami przemocowymi.

1.7. Próba definicyjnego określenia zjawiska agresji i przemocy w szkole

Czy możliwa jest uniwersalna definicja zjawiska agresji i przemocy? Z całą pewnością jest ona trudna. Na podstawie wnikliwej analizy literatury fachowej i po uwzględnieniu problematyki podejmowanych badań można zidentyfikować najistotniejsze właściwości charakteryzujące zjawisko agresji i przemocy w szkołach. Z pełną świadomością należy pozostać przy połączeniu terminologicznym „agresja i przemoc", starając się podkreślić, że chodzi w tym przypadku o możliwie szerokie ujęcie różnego typu zachowań przemocowych uczniów. Z uwagi na panującą dyfuzję pojęciową nie wydaje się ani sensowne, ani konieczne jednoznaczne różnicowanie obu terminów. Opierając się na różnych, przytoczonych wcześniej definicjach, zjawisko agresji i przemocy w szkole zostanie określone jako szerokie spektrum celowych czynności i działań podejmowanych przez członków społeczności szkolnej (w tym przypadku wyłącznie uczniów), które zdarzają się w szkole lub w drodze do niej i których następstwem są fizyczne bądź psychiczne cierpienia osób działających na obszarze szkoły, albo zniszczenie przedmiotów znajdujących się na jej terenie.

Występująca w szkole i jej otoczeniu agresja i przemoc uczniowska wykazuje pewne szczególne i charakterystyczne cechy. Pozwalają one na definicyjne dookreślenie specyfiki analizowanego fenomenu. Na potrzeby tych analiz szczególnie istotne wydają się następujące aspekty:

1) **nieproporcjonalność sił**. W wielu przypadkach agresji i przemocy w szkołach występuje – częściowo znaczna – dysproporcjonalność sił. Napastnicy są z reguły więksi, silniejsi, sprawniejsi niż ich ofiary;

2) **grupowy charakter**. W przeważającej liczbie przypadków do aktów agresji i przemocy w szkole dochodzi w obecności innych uczniów. Swoją postawą mogą oni wspierać bądź osłabiać tego typu zachowania, pełniąc określone role[5], od których w dużej mierze zależy skuteczność działań napastników;

3) **powiązania roli i statusu sprawcy oraz ofiary**. Wydaje się, że grupy uczniów pełniące rolę „tylko ofiar" lub „tylko sprawców" nie są duże. Analizy zachowań agresywnych w szkole dowodzą raczej, że zachodzi tu przenikanie się tych ról. Wielu uczniów, doznając przemocy i agresji, stosuje ją w innych relacjach;

4) **powtarzalność zachowań**. Przypadki manifestacji agresywnych i przemocowych zachowań uczniów mają niezwykle rzadko charakter jednorazowy. Z reguły – zwłaszcza w razie osiągnięcia przez sprawcę zamierzonych celów – dochodzi do powtarzania takich zachowań, przy czym często problem nasila się z biegiem czasu;

5) **instrumentalność**. Przyjmuje się często, że szkolna agresja i przemoc odznacza się szczególną motywacją. „Szkodzenie nie jest celem tego zachowania, a instrumentem do osiągnięcia lepszej społecznej pozycji w rzeczywistości i psychologicznej pewności posiadania takiej pozycji" (Kirwil 2004, s. 13). Badacze w tym podejściu – zgodnie z teorią działań przymuszających (*coercive action approach*, por. Tedeschi, Felson 1994) – podkreślają, że w wielu przypadkach agresja szkolna jest niczym niesprowokowana (tzw. agresja proaktywna, por. Kirwil 2004, s. 17);

6) **intencjonalność**. Niezależnie od ugruntowanego przekonania, że intencja krzywdzenia nie stanowi z reguły nadrzędnej motywacji sprawców szkolnej agresji, uznać należy, że zamiar wyrządzenia szkody jest obecny w myśleniu uczniów stosujących agresję i przemoc. Podporządkowany jest on jednak często ważniejszemu celowi – poprawienia czy umocnienia własnej pozycji w społeczności szkolnej. Niezależnie od tego w szkołach występują także przypadki agresji wrogiej (złośliwej), której celem samym w sobie jest krzywdzenie innych. Spotkać można również przypadki zachowań *reaktywnych*;

7) trzeba ponadto zaznaczyć, że definicyjne ujęcie zjawiska szkolnej agresji i przemocy musi uwzględniać nie tylko specyfikę samych (agresywnych i przemocowych) czynności, lecz także kontekst działania, jakim jest w tym przypadku szkoła. Instytucja ta tworzy warunki ramowe z jednej strony jako miejsce zdarzeń, z drugiej, jako środowisko życiowe, mogące wspierać bądź hamować rozwój tego fenomenu.

---

[5] I tak np. L. Kirwil wymienia w tym kontekście oprócz samych „napastników" i „ofiar grupy asystentów, wspierających, stojących z boku obserwatorów" oraz obrońców (2004, s. 12 i n.), D. Olweus – „pomocników napastników, zwolenników, biernych zwolenników, biernych obserwatorów, potencjalnych" oraz „rzeczywistych obrońców ofiar" (por. np. 1996b).

2. PRZEGLĄD WYBRANYCH TEORII WYJAŚNIAJĄCYCH ZJAWISKO AGRESJI W SZKOŁACH

Istnieje wiele naukowych analiz wyjaśniających powstawanie i występowanie agresji i przemocy. Oprócz tradycyjnych i nowszych teorii biologicznych, psychologicznych, socjologicznych czy kryminologicznych pojawiają się coraz liczniejsze koncepcje integracyjne, starające się dokonać syntezy istniejących podejść bądź zaadaptować i odnieść je do konkretnych, specyficznych obszarów życia. Nie inaczej wygląda sytuacja w odniesieniu do dość specyficznego terenu badawczego, jakim jest szkoła.

Teoretyczne podejścia do problematyki agresji i przemocy w szkole nie mają długiej tradycji zarówno w polskiej, jak i światowej pedagogice (por. Surzykiewicz 2000). Próby analizy i interpretacji zjawiska opierają się więc w dużej mierze na zaadaptowanych teoriach dyscyplin, które pochwalić się mogą długą tradycją badań w tej dziedzinie, a więc psychologii oraz socjologii. W zależności od przyjętych założeń sięga się również do koncepcji neurobiologicznych oraz kryminologicznych.

Poniżej zostały zaprezentowane te koncepcje interpretacyjne, które wydają się w najlepszy sposób wyjaśniać zjawisko szkolnej agresji i przemocy. Zestawienie to ma charakter przeglądowy, skrótowy i służy raczej systematyzacji myśli teoretycznej na tym obszarze niż wnikliwemu przedstawieniu wszystkich teorii, które zresztą w ramach tej pracy nie jest możliwe[6]. Przedstawione wybrane teorie i koncepcje interpretacyjne dotyczące powstawania zjawiska agresji i przemocy zostały zatem zawężone do tych, które wg międzynarodowej literatury badań nad agresją i przemocą w szkole uznane są za najbardziej trafne w wyjaśnianiu zjawiska i to zarówno w kontekście mechanizmów funkcjonowania agresji, jak i w określeniu ich uwarunkowań ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu szkolnego. Wskazanie tych teorii wydaje się w tej części pracy jak najbardziej zasadne i wręcz konieczne dla zasygnalizowania szerokich inspiracji teoretyczno-badawczych wykorzystanych w fazie formułowania szczegółowych problemów badawczych oraz podczas definiowania operacyjnego zmiennych.

Każdorazowo była podejmowana próba przynajmniej zasygnalizowania znaczenia poszczególnych podejść dla praktyki działań wychowawczych w odniesieniu do problematyki agresji i przemocy u uczniów. Jako ramy orientacyjne dla wyboru prezentowanych tutaj modeli posłużyło zestawienie 22 teorii wyjaśniających zjawisko szkolnej agresji i przemocy u Schubartha (1998).

[6] Szerzej na temat psychologicznych teorii wyjaśniania agresji por. np. Bandura (1979), Nolting (1992), Geen (1990), Schubarth (1998), na temat socjologicznych oraz kryminologicznych modeli wyjaśniających przestępczość, przemoc i zachowania dewiacyjne por. np. Hołyst (1979), Böhnisch (1998), Lamnek (2001), na temat przydatności różnych koncepcji teoretycznych dla problematyki agresji i przemocy w szkole por. np. Schubarth (1998), Meier (2004), Melzer, Schubarth, Ehninger (2004), Varbelow (2005).

Wprawdzie nowsze podejścia badawcze dość zgodnie odchodzą od założeń jednowymiarowych, podkreślających szczególnie jeden aspekt motywacji przemocowej, na rzecz modeli bardziej złożonych, całościowych, to naszkicowanie tutaj krótkiej charakterystyki także tych klasycznych teorii wydaje się w tym kontekście jak najbardziej uzasadnione. Tym bardziej, że również w nowszych koncepcjach odnaleźć można odniesienia i elementy klasycznych ujęć problematyki. Podobnie z przyjętymi na potrzeby pracy założeniami teoretycznymi, w których doszukać się można wielu „klasycznych" modeli wyjaśniających zjawisko agresji i przemocy.

2.1. Wyjaśnienia biologiczne

Biologiczne modele interpretacji zachowań agresywnych odwołują się do przesłanek ewolucyjnych i genetycznych, zwracając uwagę na wpływ czynników biologicznych (organicznych) na zachowania i postawy ludzkie (wrodzone odruchy, dziedzictwo genetyczne, budowa i rozwój układu nerwowego oraz endokrynnego). Zasadniczo wyróżnić można tu trzy główne nurty: etologiczny, socjobiologiczny oraz neurobiologiczny[7].

2.1.1. Podejście etologiczne

W etologicznej teorii instynktu agresja jest postrzegana jako wrodzona siła, która ma spełniać funkcje obronne. Reprezentanci tego kierunku (Lorenz 1963, Eibl-Eibesfeldt 1970) uznali na podstawie analiz zachowań zwierząt, że agresja jest formą postępowania, która zwiększała prawdopodobieństwo przetrwania gatunku oraz przeżycia jednostki. Właśnie to narzędzie przystosowawcze jest również odpowiedzialne za przemocową aktywność ludzi. Podobnie jak u Freuda, teoria ta przyjmuje istnienie u jednostek wrodzonego potencjału energii o agresywnym charakterze, który trzeba rozładowywać, by nie doszło do jej spontanicznego, niekontrolowanego wybuchu. Dla ilustracji tego założenia, określanego w literaturze jako model hydrauliczny (bądź hydrauliczno-mechanistyczny), często jest wykorzystywana metafora kotła parowego. Parą wodną jest agresja, która szuka możliwości ujścia. Gdy jego nie znajdzie, może dojść do wybuchu. K. Lorenz (1963) zauważa w tym kontekście, że kontrolowane, społecznie akceptowalne formy rozładowania agresji (np. aktywne bądź pasywne uczestnictwo w zawodach sportowych) zapobiegać mogą spontanicznym jej wybuchom.

[7] Stosowana tu typologia jest umowna i służy do dokonania koniecznego dla potrzeb niniejszej pracy przeglądu najważniejszych teorii wyjaśniających powstawanie zachowań agresywnych i przemocowych w kontekście prowadzonych badań, w tym także możliwości wnioskowania pozytywnego modelowania tego typu zachowań.

2.1.2. Podejście socjobiologiczne

W koncepcjach socjobiologicznych jest wykorzystywana logika teorii ewolucyjnej do wyjaśniania zachowań społecznych. Zakłada ona determinowanie zachowań agresywnych przyczynami „dystalnymi" (ostatecznymi), formującymi rozwój zachowań ludzkich i zwierzęcych w procesie ewolucji. Jak zauważa Krahé, w ostatnim czasie „widoczny i istotny wpływ podejścia socjobiologicznego dotyczy wyjaśnienia przypadków agresji seksualnej" (2005, s. 34). W ten sposób można wyjaśnić odniesienia tej koncepcji do problematyki agresji w szkołach. Niemniej propozycja interpretująca agresję seksualną (gwałt) jako formę ryzykownej strategii rozmnażania się mężczyzn mających problemy z zaspokojeniem seksualnym w związkach opartych na obopólnej zgodzie, wydaje się kontrowersyjna.

2.1.3. Wyjaśnienie neurobiologiczne – genetyka behawioralna

W tej koncepcji podkreśla się znaczenie neurologicznych oraz genetycznych regulatorów zachowania agresywnego. Z jednej strony chodzi o skłonność do agresji jako osobnicze wyposażenie genetyczne, z drugiej o wpływ neuroprzekaźników i hormonów na zachowanie. Oba kierunki przeżywają w ostatnim czasie swoisty renesans, co jest związane z nowymi metodami i możliwościami badawczymi, jak i odkryciami w dziedzinie biochemii agresji.

T a b e l a 1.2

Zestawienie głównych założeń neurobiologicznych teorii wyjaśniających zjawisko agresji i przemocy wraz z sugestiami, jakie niosą one dla możliwych działań prewencyjnych

Teoria	Główne założenia	Implikacje dla działań prewencyjnych
Podejście etologiczne	Agresja jako rezultat spontanicznych impulsów – jako instynkt	Kanalizacja agresywnych impulsów Umożliwienie „odreagowania" napięć emocjonalnych Zadbanie o przestrzeń dla potrzeb aktywności
Podejście socjobiologiczne	Agresja jako przydatna strategia działania wykształcona na drodze ewolucji	Edukacja seksualna Przekazywanie kompetencji społecznych oraz umiejętności samokontroli
Teorie neurobiologiczne/genetyka zachowaniowa	Jednostki zostają wyposażone genetycznie w materiał sprzyjający agresji	Wczesne rozpoznanie i ewentualnie terapia jednostek zagrożonych, o niekorzystnych właściwościach osobowościowych i obciążonych genetycznie

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

W nurt ten wpisują się także częściowo koncepcje wyjaśniające zachowania agresywne jednostek przez występowanie zmian chorobowych w układzie nerwowym (agresja patologiczna), stanowiąc jednak dla całościowego ujęcia problematyki agresji i przemocy w szkołach zagadnienie marginalne.

Warto zaznaczyć, że współczesne koncepcje genetyki zachowaniowej nie są jednostronnie ukierunkowane na założenia poglądu deterministycznego i wskazywanie nieuchronnej drogi nosiciela pewnych genów do stania się osobą agresywną i stosującą agresję. Niemniej jednak nie da się, analizując zjawisko agresji czy przemocy, nie wspomnieć o tego typu wrodzonych predyspozycjach jednostek.

2.2. Klasyczne teorie psychologiczne

Tezy, określane w tej pracy jako klasyczne psychologiczne teorie wyjaśniające, podkreślają znaczenie indywidualnych procesów inter- i intraosobowościowych dla powstawania zachowań agresywnych. W psychologicznych podejściach badawczych rozróżnić można tradycyjnie dwa główne nurty. Pierwszy z nich postrzega agresję jako formę zachowań sterowaną przez wrodzone instynkty i popędy, drugi jako formy zachowań nabywane przez jednostkę w wyniku procesów uczenia się. Trzecią pozycję umiejscowić można pomiędzy wymienionymi grupami koncepcji: teorię frustracji. Poniżej zostaną zarysowane główne założenia najważniejszych tradycyjnych nurtów w psychologicznych analizach problematyki agresji.

2.2.1. Teoria instynktu

W myśl tej koncepcji agresja stanowi dla człowieka wrodzoną, pierwotną, endogeniczną siłę, która dąży do rozładowania. Niezaspokojenie tego instynktu, zdaniem badaczy, prowadzić może do zaburzeń psychicznych. Takie podejście badawcze, np., jest charakterystyczne dla koncepcji Freuda[8].

Z. Freud – twórca teorii psychoanalitycznej – podzielał początkowo pogląd, że zachowania agresywne stanowią reakcję na wszelkie zaburzenia czy zakłócenia możliwości realizacji seksualnych i życiowych potrzeb człowieka. Po roku 1920 nastąpiła jednak zasadnicza zmiana w zapatrywaniach Freuda na problematykę agresji[9]. Rozwinął on dualistyczną teorię instynktu, w której potrzeba zachowania życia (popęd życia – *eros*) zostało przeciwstawione instynktowi

[8] Nierzadko do grupy tej zostaje zaliczone podejście etologiczne, omówione pokrótce przy teoriach biologicznych.

[9] Wielu autorów sugeruje, że miało to – przynajmniej częściowo – związek z wydarzeniami I wojny światowej (por. np. Amelang, Bartussek 1997; Meier 2004, Nolting 1992).

śmierci (popęd śmierci – *thánatos*). Związana z tym instynktem destrukcyjna energia, nakierowana na niszczenie organicznego życia, musi wydobywać się na zewnątrz[10], co odbywa się przez aparat nerwowy czy motoryczny w formie agresji. Ze względu na panujące w społeczeństwie normy czy z uwagi na grożące ze strony otoczenia sankcje dochodzi do hamowania naturalnej potrzeby rozładowywania owej destrukcyjnej energii, co prowadzić może do zaburzeń psychicznych[11].

W ten sposób agresja stanowi w tradycyjnym (ortodoksyjnym) podejściu psychoanalitycznym efekt wrodzonej, destrukcyjnej siły, łączonej z takimi zjawiskami jak nienawiść, masochizm, autodestrukcja czy pierwotna wrogość wobec innych ludzi. Siła ta jest „wrodzoną skłonnością ludzi do »zła«, do agresji, destrukcji i w ten sposób do okrucieństwa" (Freud 1930, s. 479, tłum. wł.).

Niezależnie od faktu, że podejście to od dawna nie odgrywa znaczącej roli we współczesnych naukowych analizach problematyki agresji i przemocy, to cieszy się ono popularnością w powszechnej opinii. Dostarcza też prostej możliwości wyjaśniania (usprawiedliwiania) zachowań agresywnych. Niemniej jednak nie udało się empirycznie udowodnić istnienia u ludzi kumulującego się, agresywnego potencjału. Ponadto wykazano, że implikowane przez model hydrauliczny propozycje kanalizacji czy też odreagowywania agresji przez określone wentyle nie muszą prowadzić do jej redukcji.

2.2.2. Teoria frustracji

W teoria frustracji założono, że agresja stanowi w pierwszym odruchu formę zachowań reaktywnych. Zgodnie z nią zachowania agresywne są wynikiem frustrujących wydarzeń. Frustrację rozumieć można jako wynik zablokowania, zakłócenia czy przeszkodzenia aktywności skierowanej ku określonemu celowi. Rezultatem tego może być stan przeżytej realnie bądź wyimaginowanej sytuacji skrzywdzenia, poniżenia, niesprawiedliwego traktowania czy niespełnionych oczekiwań. Agresywne impulsy niekoniecznie muszą być widoczne, a ich wynikiem może stać się zarówno agresja w stosunku do innych osób, jak i autoagresja. Zapobieżenie w ten sposób determinowanym zachowaniom agresywnym wywoływać może dalsze frustracje, co z kolei powiększa bodźce i wywołuje większą agresję.

Za twórców tego podejścia uchodzi grupa amerykańskich psychologów eksperymentalnych związanych z Uniwersytetem Yale (J. Dollard, L. W. Doob,

[10] Ukierunkowanie tej energii „do wewnątrz" objawia się w aktach samoagresji, których ekstremalną formę stanowi samobójstwo.

[11] Jak zauważa Z. Freud (1938, s. 72, tłum. wł.): „Powstrzymywanie się od agresji jest całkowicie niezdrowe, wywołuje chorobę".

N. E. Miller, O. H. Mowrer, R. R. Sears), która w opublikowanej w 1939 r. książce *Frustration and Aggression* postawiła dwie zasadnicze tezy:

1) agresja stanowi zawsze następstwo frustracji,

2) frustracja prowadzi zawsze do jakiejś formy agresji (por. Dollard i in. 1939).

Ta dość jednoznaczna hipoteza została później skorygowana: frustracje nie tyle jedynie przez agresję mogą zostać rozładowane, co są odpowiedzialne za stan podniecenia, złości, którego efektem są różne formy reakcji. Jedną z nich jest właśnie agresja (bądź wycofanie, rezygnacja, środki odurzające, ale też – jak zauważa W. Schubarth (2000) – różne formy konstruktywne). Zatem zweryfikowano hipotezę, w której dopuszcza się ciąg przyczynowy frustracja → agresja w kierunku hipotezy o wynikaniu frustracja → podniecenie (np. Berkowitz 1962), w myśl której bezpośrednim efektem przeżytych frustracji jest stan ożywienia, który intensyfikuje wywołane w ten sposób zachowania. To, czy jego efektem stanie się agresja, nie zależy więc jedynie od emocjonalnej interpretacji danej sytuacji, lecz przede wszystkim od posiadanego i stosowanego repertuaru zachowań czy umiejętności radzenia sobie z tego typu przeżyciami.

Mimo zrewidowania przez naukę początkowych założeń tego modelu przyjmowanie prostego ciągu przyczynowego (podobnie jak w przypadku teorii instynktu) frustracja → agresja jest w dalszym ciągu dość popularne. Zwłaszcza w odniesieniu do obszaru szkoły zauważyć należy, że teoria frustracji nadal posiada siłę wyjaśniającą. Tłumaczy ona, że agresja dzieci i młodzieży jest nierzadko efektem prowokacji, obrażania czy subiektywnie postrzeganej niesprawiedliwości. Ważne jest również założenie o przenoszeniu agresywnych tendencji od właściwego frustratora (np. dominujący nauczyciel, rodzic) na inne obiekty agresji (np. inni uczniowie, sprzęt szkolny), gdy agresja wobec niego nie jest możliwa, względnie wiąże się z poważnymi sankcjami.

2.2.3. Teorie uczenia się

Agresja jest postrzegana w tym obszarze teoretycznym jako forma zachowania społecznego, która zostaje nabyta i podtrzymana w procesach uczenia się. Uczenie się może być w tym kontekście procesem względnie stałej zmiany indywidualnych dyspozycji (wiedza, postawy, umiejętności, formy zachowania) w wyniku doświadczeń lub ćwiczeń.

Jako istotne dla nabywania agresywnych form zachowań są przytaczane cztery znane psychologiczne koncepcje uczenia się: 1) warunkowanie klasyczne (warunkowanie reaktywne), 2) warunkowanie instrumentalne, 3) uczenie się na przykładzie oraz 4) uczenie kognitywne (społeczno-poznawcze).

Punktem wyjścia dla teorii warunkowania klasycznego były znane eksperymenty rosyjskiego fizjologa I. Pawłowa. Założył on, że bodziec bezwarunkowy wywołuje reakcję bezwarunkową. Uczenie się następuje wówczas, gdy

bodziec bezwarunkowy zostanie połączony z bodźcem neutralnym, który uzyska w ten sposób zdolność do wywoływania reakcji bezwarunkowej (taki bodziec neutralny staje się wówczas bodźcem warunkowym). Stanowiące formę reakcji zachowania agresywne mogą zostać wywoływane w ten sposób przez bodźce warunkowe, kojarzone z pierwotnym bodźcem bezwarunkowym. Ważnym aspektem jest w tym przypadku proces generalizacji bodźca. W ten sposób dochodzi do przenoszenia wyuczonych (agresywnych) reakcji na inne (neutralne) bodźce połączone z bodźcem warunkowym (podobne sytuacje, podobni ludzie).

W teorii warunkowania instrumentalnego natomiast założono, że konkretne formy zachowania mogą być wzmacniane przez środowisko. Odbierane jako pozytywne konsekwencje własnego działania prowadzą do wykształcenia się tendencji powtarzania tego działania w przyszłości, podobnie jak negatywne następstwa działania wpływają na jego zaniechanie. Nie przypadkiem więc ta forma warunkowania jest określana w literaturze synonimicznie jako uczenie się na sukcesach i niepowodzeniach. Przykładowo w odniesieniu do agresywnych form zachowań udało się udowodnić, że agresja wzrasta u tych dzieci, które są chwalone za takie zachowanie przez swoje środowisko społeczne. Efekt wzmocnienia jest uzyskiwany ponadto przez skutki działania odbierane jako pozytywne (a nie tylko przez pozytywną reakcję ze strony innych) – np. wzrost zainteresowania własną osobą czy uznanie w oczach kolegów może być ważniejszym motywem niż negatywna reakcja ze strony dorosłych. W tym kontekście agresja bywa postrzegana jako nawyk wyuczony przez wzmocnienie i objawiający się w tendencji do ujawniania zachowań destruktywnych czy wrogich (por. Grochulska 1993, s. 14 i n.).

Kolejna teoria – koncepcja uczenia się na modelu – wskazuje na jeden z centralnych aspektów procesów przyswajania sobie różnych form zachowań: obserwowanie i imitowanie postępowania innych (bezpośrednio lub przez zapamiętywanie). Badania nad mechanizmami modelowania społecznego u dzieci (Bandura i in. 1961, 1963) wykazały duże znaczenie procesów naśladowczych w przejmowaniu agresywnych form zachowań. W licznych późniejszych studiach ustalono, że imitowanie postaw zależy zarówno od modelu, obserwatora, ich wzajemnych relacji, jak też sytuacji. Prawdopodobieństwo przejmowania (imitowania) zachowań wzrasta znacznie, gdy są one odbierane jako skuteczne czy dominujące, gdy z agresywnie postępujących osób robi się bohaterów, gdy samo zachowanie przedstawione zostaje jako usprawiedliwione moralnie, gdy istnieją pozytywne relacje pomiędzy modelem a obserwatorem.

Inna jeszcze koncepcja – uczenia kognitywnego (społeczno-poznawczego) – obejmuje takie mechanizmy, jak rozpoznawanie, analiza, interpretacja, rozumienie, ale też – szczególnie istotne w tym kontekście – strategie i metody postępowania czy rozumowania oraz planowanie własnych działań. Przyswajanie definicji konkretnych pojęć („wróg", „obrona konieczna", „atak", „twar-

dość" i inne), reakcji, sposobów rozumowania i interpretacji sytuacji („kara musi być", „oko za oko", „trzeba być agresywnym, dominującym, by coś osiągnąć" itd.) determinuje w dużym stopniu późniejsze zachowania. Procesy kognitywne wpływają również na tak istotne aspekty zachowań agresywnych, jak techniki samousprawiedliwiania własnego postępowania, przyswajanie reguł i zasad, akceptacji, względnie sankcjonowania określonych postaw i form zachowaniowych.

Bardzo skrótowo przedstawione teorie uczenia się wywarły duży wpływ na sposób postrzegania zjawiska agresji w ogóle oraz agresji w szkole. Założenie, że zachowanie agresywne nie jest determinowane przez dyspozycje genetyczne, lecz bazuje na procesach uczenia się, podkreśla, że problem ten nie jest indywidualny, lecz w dużej mierze jest uwarunkowany społecznie. Jednocześnie, co szczególnie istotne, zwracając się przeciw deterministycznemu postrzeganiu zachowań i postaw agresywnych podkreśla możliwość pozytywnego oddziaływania na nie, ale również wzmacniania. Odpowiednio wspierane mogą być, np., procesy uczenia kognitywnego (wychowanie, trening, terapia): przez ćwiczenie alternatywnych, nieagresywnych, prospołecznych form zachowań, wzorców myślowych oraz strategii rozwiązywania konfliktów. Natomiast niezauważanie bądź ignorowanie przez nauczycieli agresji uczniowskiej prowadzi do jej kontynuacji czy nasilenia. Udane próby zastraszania współuczniów dają sprawcom poczucie siły i władzy, zainteresowania ze strony innych oraz uznania w oczach kolegów; ofiarom oraz obserwatorom – świadomość skuteczności takich działań (uczenie na konsekwencjach, uczenie na modelu, uczenie kognitywne). Jak dowiedziono, nawet restryktywna, niesprawiedliwa, władcza postawa nauczycieli wykształcać może u uczniów tendencje do podobnych zachowań (uczenie na modelu).

2.2.4. Teorie psychoanalityczne

Zgodnie z psychoanalitycznie zorientowanymi koncepcjami interpretacyjnymi agresja stanowić może odzwierciedlenie świadomych bądź nieświadomych zaburzeń i powikłań osobowościowych, stanów lękowych, niepewności, rozczarowania i jest wówczas próbą poradzenia sobie z trudnymi uczuciami. Psychoanalitycy doszukują się ich źródła w konfliktowym, zakłóconym procesie wczesnodziecięcej socjalizacji. Wczesne, traumatyczne przeżycia, upokorzenia, hamowane i skrywane potrzeby, doświadczenia przemocy i wykorzystywania prowadzić mogą do manifestacji zachowań agresywnych w późniejszym życiu. To, że właśnie we wczesnym dzieciństwie doszukuje się genezy zaburzeń osobowościowych, wiąże się z jeszcze niedojrzałą i znajdującą się w rozwoju strukturą własnego ja (por. Meier 2004). Z perspektywy psychoanalitycznej agresja stanowi wyraz owego zagrożonego, niepewnego „ja", będąc próbą

poradzenia sobie z podświadomymi lękami czy narcystyczną złością, psychicznym „sygnałem alarmowym" (por. Merkens 1993).

Pomimo istotnych impulsów, jakich dostarczyło podejście psychoanalityczne w ustaleniu uwarunkowań zjawiska agresji i przemocy, jego rola w aktualnej naukowej debacie nad tą problematyką jest marginalna. Zapewne ma to związek z silną falą krytyki, piętnującą jednostronność tej teorii, przesadne skupienie się na fazie dzieciństwa czy trudnościami z jej naukowym potwierdzeniem.

Tabela 1.3

Zestawienie głównych założeń klasycznych psychologicznych teorii wyjaśniających zjawisko agresji i przemocy wraz z sugestiami, które niosą one dla działań prewencyjnych

Teoria	Główne założenia	Implikacje dla działań prewencyjnych
Instynktu	Agresja jako rezultat spontanicznych impulsów, jako instynkt ludzkiego organizmu	Kanalizacja agresywnych impulsów Umożliwienie „odreagowania" napięć emocjonalnych Zadbanie o przestrzeń dla potrzeb aktywności
Frustracji	Agresja jako reakcja na frustracje	Werbalizacja uczuć gniewu, złości Ćwiczenia relaksacyjne Rozwijanie tolerancji na frustracje
Uczenia się	Zachowania agresywne nabywane w procesach uczenia się	Przeciwdziałanie agresywnym modelowym sytuacjom w domu, szkole, mediach itd. Wzmacnianie pożądanych, osłabianie niepożądanych form zachowań Wyuczanie i ćwiczenie prospołecznych postaw i zachowań
Psychoanalityczne	Agresja jako efekt i wyraz powikłań i zakłóceń osobowościowych	Rozpoznawanie ukrytych lęków, niepokojów Tworzenie poczucia uznania i zaufania Dbałość o poczucie własnej wartości

Źródło: opracowanie własne.

2.3. Klasyczne teorie socjologiczne

W przeciwieństwie do przedstawionych powyżej koncepcji psychologicznych, gdzie głównie jest mowa o agresji, w klasycznych socjologicznych analizach problematyki dominują pojęcia przemocy czy zachowań dewiacyjnych (aspołecznych). Charakterystyczne jest dla nich podkreślanie znaczenia struktur społecznych względnie przeobrażeń w nich zachodzących dla powstawania

zjawiska agresji i przemocy. Zgodnie z tymi podejściami proces tworzenia się zachowań agresywnych zachodzi wprawdzie w jednostce, jednak decydujący wpływ na ich powstawanie, manifestacje oraz utrwalanie mają uwarunkowania w środowisku społecznym (rodzina, szkoła, grupy rówieśnicze). Jak zauważają Bründel i Hurrelmann, agresywne i przemocowe formy zachowań nie są traktowane w socjologicznym rozumieniu problemu jako jakość działania jednostki, lecz jako efekt istnienia i stosowania norm i reguł. To, czy dane zachowanie będzie traktowane jako agresja, zależy zatem z jednej strony od tego, czy istnieją odpowiednie normy dotyczące tego zachowania, z drugiej, w jaki sposób są one definiowane i używane przez innych (por. Bründel i Hurrelmann 1994, s. 265). Dalej zostaną zaprezentowane cztery najpopularniejsze socjologiczne modele interpretacji zjawiska przemocy.

2.3.1. Teoria anomii

Pojęcie anomii zostało wprowadzone do literatury przez francuskiego socjologa E. Durkheima. Anomia[12] oznacza brak norm i reguł, jest stanem społecznym, w którym świadomość społeczna jest osłabiona, a cele działania stają się niejasne, co jest związane z upadkiem lub wręcz brakiem zakorzenionych w społeczeństwie moralnych sądów (por. Lamnek 2001). Pierwotna teza tej koncepcji zakładała, że w wyniku procesów industrializacji i kryzysu wartości dochodzi do zatracania norm i reguł. Wytwarzanie się takich anomicznych struktur determinuje częstość zachowań aspołecznych i jest właściwością współczesnych społeczeństw.

Pierwotna koncepcja anomii E. Durkheima została rozwinięta przez R. Mertona. Wprowadził on do teorii rozróżnienie pomiędzy strukturami kulturowymi i społecznymi. Struktury kulturowe to cele do osiągnięcia. Struktury społeczne określają natomiast realnie istniejące możliwości i szanse osiągnięcia tych celów[13]. Istniejące rozbieżności pomiędzy wymienionymi obszarami są kompensowane przez różne (indywidualne) formy adaptacyjne. Merton przytacza w tym kontekście pięć wzorców reakcji (por. np. Melzer i in. 2004, s. 63; Hołyst 1979, s. 216 i n.). Należą do nich:

– **konformizm**, oznacza on przyjęcie panującego stanu i dopasowanie się do niego, wraz z akceptacją zarówno celów, jak i środków; efektem tego są społecznie akceptowalne postawy i zachowania;

– **rytualizm**, tj. postępująca rezygnacja z celów przy akceptacji środków, które zostają nadmiernie wyeksponowane;

---

[12] Z greckiego *nomos* – prawo, reguła.

[13] Takim kulturowo uznanym i zdefiniowanym celem może być np. bogactwo, które zasadniczo mógłby osiągnąć każdy członek społeczeństwa. Jak wiadomo, rzeczywista możliwość realizacji tego celu nie jest dla wszystkich taka sama.

– **innowacja** – próba osiągnięcia (zaakceptowanych) celów przy użyciu nowych środków; użyte metody są z reguły aspołeczne, łamiące reguły zachowań (kradzież, wymuszenie, szantaż itd.);

– **eskapizm**, który określa wycofanie się ze społeczeństwa; ani cele, ani środki nie zostają zaakceptowane;

– **rebelia (bunt)** – całkowite odrzucenie systemu środków i celów społecznych oraz zastąpienie ich nowymi, alternatywnymi niosącymi nowy porządek.

Poszczególne kategorie indywidualnych sposobów adaptacji stanowią główne możliwości działania, które w praktyce występują często w formach mieszanych. Dewiacyjne, przemocowe formy zachowań stanowią w tej koncepcji zawsze indywidualną reakcję na negatywnie odbierane stosunki społeczne.

Porównanie między społecznie i szkolnie zdefiniowanymi celami a realnymi możliwościami ich osiągnięcia jest każdemu uczniowi dobrze znana. Szkolne niepowodzenia, złe wyniki w nauce, powtórzenia klasy, niewystarczające środki materialne są źródłem obciążeń w życiu uczniów. Doświadczenie niemożności osiągnięcia uznanych celów przy użyciu legalnych środków wiąże się z poczuciem bezsilności, poniżenia, demoralizacji i stanowi dla znacznej części młodzieży nieodłączny element rzeczywistości szkolnej. Dlatego też teoria anomii jest uznawana za ważne tło interpretacyjne dla zjawiska agresji i przemocy w szkole (por. Böhnisch 1995; Bründel i Hurrelmann 1994; Holtappels 1997). Uwzględniając indywidualne, negatywne przeżycia uczniów (niesprawiedliwość, nierówność społeczna), teoria anomii tłumaczy przyczyny zachowań przemocowych nie tyle u samych uczniów, co w otaczającym ich kontekście społecznym. Dlatego też szkoła, jako niezwykle istotny obszar życia młodzieży, pełni w tej perspektywie bardzo ważną rolę (por. też pkt 2.4, *Współczesne teorie psychologiczne*).

2.3.2. Teoria subkultur

Źródeł koncepcji subkultur, wyjaśniającej zjawisko przemocy i zachowań aspołecznych, doszukać się można w socjologicznych badaniach tzw. szkoły chicagowskiej nad przestępczością młodocianych gangów. Uzyskane tą drogą założenia i implikacje teoretyczne mogą zostać odniesione także do innych obszarów występowania zachowań dewiacyjnych (np. zjawiska przemocy w szkole).

Zasadniczą przesłanką teorii subkultur jest twierdzenie, że społeczeństwo nie jest homogeniczne, lecz konstytuuje się z mniejszych subsystemów, w których panują różne wzorce norm i wartości. Efektem tego jest jednoczesne istnienie normatywnie odmiennych oczekiwań w odniesieniu do postaw i zachowań. Postępowanie zgodne z systemem panującym w danej subkulturze jest w jej ramach uznane jako konformistyczne, podczas gdy w powszechnym

odbiorze społecznym może być uznane za zachowanie aspołeczne. W myśl tej teorii zachowania dewiacyjne są postrzegane jako efekt ewentualnych konfliktów pomiędzy społecznymi strukturami norm a systemami panującymi wewnątrz subkultur (por. Lamnek 2001).

Modele subkultur stanowią istotne tło interpretacyjne dla dewiacyjnych zachowań uczniów. Szkoła bowiem jako instytucja oparta na presji osiągnięć oraz kontroli posiada znaczny potencjał kształtowania subkultur młodzieżowych. Jej członkowie poddani szkolnej strukturze mogą skłaniać się do przynależności do grupy dającej im poczucie wartości, uznanie. Ta niespójność wzorców normatywnych (szkoła a subkultura) utrudnia młodym ludziom nabycie właściwych, społecznie akceptowanych strategii działania.

2.3.3. Teoria etykietowania (*labeling approach*)

W przeciwieństwie do klasycznych socjologicznych modeli wyjaśniających zjawisko szkolnej przemocy w koncepcji etykietowania[14] (*labeling approach*) odchodzi się od etologicznej orientacji przyczynowo-skutkowej. Głównym przedmiotem zainteresowania analiz nie są zatem przyczyny zachowań dewiacyjnych, lecz społeczne procesy reaktywne, a więc definiowanie kogoś przez postrzeganie czy odbiór jego zachowań. W ten sposób aspołeczne formy zachowań nie są postrzegane jako efekt kulturowych, społecznych czy osobowościowych czynników wpływu, lecz wynik procesów interakcyjnych.

W koncepcji etykietowania rozróżnia się pierwotne i wtórne zachowania dewiacyjne. Pierwotne zachowania występują po raz pierwszy, są wywołane znanymi czynnikami, wtórne to postępowanie będące odpowiedzią na społeczną reakcję wobec uprzednich działań. Owo przejście do wtórnych zachowań dewiacyjnych jest połączone z przypisywaniem etykiet sprawcom, zmianą struktury społecznych oczekiwań wobec nich, izolacją i wreszcie modelowaniem oczekiwanych wzorców zachowania. Dewiacja jest w tym ujęciu rodzajem negatywnej kariery i wiąże się z wytwarzaniem u sprawców negatywnego obrazu samego siebie (*negative self-image*).

Teorie etykietowania stanowią ważną płaszczyznę interpretacji agresywnych i przemocowych zachowań wśród uczniów. Mechanizmy przypisywania etykiet uczniom są częścią składową szkolnej rzeczywistości. W koncepcji etykietowania podkreśla się, że nieprawidłowe reakcje społeczne na dewiacyjne formy zachowań mogą prowadzić do ich wzrostu i utrwalania. Trafność tego stwierdzenia – zwłaszcza w odniesieniu do obszaru szkoły – została potwierdzona w empirycznych analizach problematyki.

[14] Zwanej również teorią naznaczania lub też stygmatyzacji (por. np. Hołyst 1979).

2.3.4. Teorie zróżnicowanych powiązań/zróżnicowanych możliwości

W teoriach zróżnicowanych możliwości założono, że zarówno konformistyczne, jak i dewiacyjne formy zachowań zostają nabyte w bezpośrednich, interaktywnych procesach komunikacyjnych z członkami społeczeństwa podczas procesu społecznego uczenia się z grupami bądź instytucjami (komunikacja taka może mieć charakter werbalny bądź niezwerbalizowany). Wiąże się nie tylko z nabywaniem koniecznych technik i metod, lecz również odpowiednich postaw i motywacji. Mechanizmy przejmowania sposobów zachowania (w szczególności ich efekt) są uzależnione w dużej mierze od kontaktów i komunikacji społecznej jednostek, od ich częstości i trwałości, znaczenia i intensywności (por. Lamnek 2001). Każda jednostka ma możliwość ich postrzegania, identyfikowania się z nimi, ich wzmacniania bądź odrzucania i neutralizowania. W określonych strukturach społecznych jednostki mają kontakt zarówno z pozytywnymi, jak i negatywnymi, dewiacyjnymi (przestępczymi) wzorcami zachowań (por. Hołyst 1979). Do najbardziej znanych tego typu koncepcji zaliczyć można stosunkowo rozpowszechnione kryminologiczne modele Sutherlanda (1939/1955) oraz Clowarda i Ohlina (1960) – por. Hołyst 1979, Lamnek 2001.

Założenia teorii zróżnicowanych powiązań wskazują w odniesieniu do problematyki przemocy w szkole, że zjawiska tego nie można postrzegać jako odizolowanego. Wpływ na niego mają zarówno szkolne, jak i pozaszkolne czynniki. W procesie wykształcenia się preferencji zachowaniowych u młodzieży ważną rolę odgrywa to, z jakimi postawami i działaniami jest ona konfrontowana w procesie socjalizacji. Agresywne dzieci i młodzież miały prawdopodobnie częstszy kontakt z przemocowymi wzorcami zachowaniowymi. Podkreślanie znaczenia prawidłowego procesu socjalizacji jako ważnych instancji kształtowania się konformistycznych i dewiacyjnych form zachowań ma niebagatelne znaczenie. Szczególnie ryzykowne w tym kontekście są kontakty z nieformalnymi grupami rówieśniczymi i preferowane przez nie struktury normatywne.

Zaprezentowane powyżej w dużym skrócie socjologiczne koncepcje wyjaśniające zjawisko agresji i przemocy koncentrują się na znaczeniu społecznych czynników w rozwoju dewiacyjnych form zachowań. Pomijanie znaczenia jednostki w tym procesie stanowiło jeden z głównych punktów krytyki tych modeli. Niezależnie od tego dostarczyły one – zwłaszcza w dyskusji nad problematyką przemocy w szkole – ważnych impulsów do dalszego rozwoju myśli teoretyczno-badawczej na tym obszarze. W poniższej tabeli zostały zestawione główne założenia zarysowanych koncepcji oraz ich znaczenie praktyczne.

Tabela 1.4

Główne założenia klasycznych socjologicznych teorii wyjaśniających zjawisko agresji i przemocy wraz z sugestiami, które niosą one dla możliwych działań prewencyjnych

Teoria	Główne założenia	Implikacje dla działań prewencyjnych
Anomii	Zachowania dewiacyjne (także przemoc) powstają w wyniku indywidualnych mechanizmów radzenia sobie ze sprzecznościami pomiędzy kulturowymi celami a strukturami społecznymi	Poprawa warunków życia Przeciwdziałanie niesprawiedliwości społecznej, wyrównywanie szans Działania wspierające, pomoc słabszym i pokrzywdzonym
Subkultur	Zachowania dewiacyjne (także przemoc) jako wynik sprzecznych z ogólnymi normami wymagań określonej kultury czy subkultury	Przeciwdziałanie formowaniu się grup o agresywnym charakterze Alternatywne oferty integracji w grupach
Etykietowania	Zachowania dewiacyjne jako efekt społecznych mechanizmów odbioru i naznaczania	Przeciwdziałanie przypisywaniu etykiet Wzmacnianie aspektów pozytywnych
Zróżnicowanych powiązań	Zachowania dewiacyjne są nabywane w procesach interakcji i komunikacji społecznej	Ograniczenie wpływu negatywnych modeli zachowań społecznych, prezentowanie w procesie komunikacji wzorców pozytywnych

Źródło: opracowanie własne.

2.4. Współczesne teorie psychologiczne

Spośród współczesnych teorii psychologicznych dotyczących problematyki agresji i przemocy zostały wybrane trzy interesujące koncepcje, dostarczające ważnych wyjaśnień i informacji potrzebnych do zrozumienia tego typu zachowań. Modele te charakteryzują się typową dla psychologicznego podejścia koncentracją na aspektach indywidualnych, psychicznych oraz procesach uczenia się i modyfikacji zachowań. Wytypowane teorie to: 1) cztery stadia rozwoju aspołecznego (Patterson, Bank 1989), 2) model postrzegający agresję jako formę działań przymusowych, sposób osiągnięcia określonych celów społecznych (Tedeschi, Felson 1994) oraz psychoanalityczna koncepcja Helspera (1995), interpretująca przemoc jako następstwo niedoceniania w szkole.

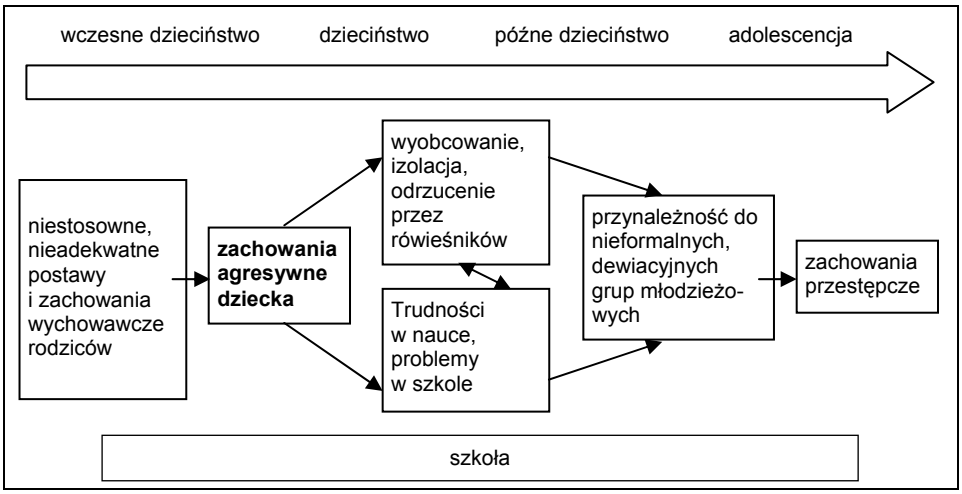
2.4.1. Cztery stadia rozwoju aspołecznego

Rozwinięta przez grupę badaczy z Oregon Social Learning Center (Patterson, Bank 1989) teoria dowodzi, że agresywne zaburzenia zachowaniowe powstają w długotrwałym procesie, w którym wyodrębnić można określone sekwencje. Odpowiadają one proponowanym przez autorów czterem stadiom rozwojowym, rozpoczynającym się we wczesnym dzieciństwie, a kończącym w fazie adolescencji.

Początku takiej drogi rozwojowej doszukują się Patterson i współpracownicy w zaburzeniach procesów interakcyjnych w rodzinie. We wczesnym wieku dzieci zwykle nie manifestują w sposób świadomy agresywnych postaw i zachowań, działając jednak nierzadko (z punktu widzenia rodziców) w niezrozumiały, przekorny sposób. Błędne, nieadekwatne do sytuacji reakcje rodziców mogą prowadzić do wykształcania się zachowań problemowych (także agresywnych), które z kolei mogą ulec dalszemu wzmacnianiu (w wyniku znanych procesów uczenia się), zakłócając relacje wewnątrzrodzinne. Wczesne wykształcenie się tego typu konfliktów oznacza przy tym, że dzieci z reguły nie posiadają jeszcze istotnych kompetencji społecznych, co tylko utrwala złe zachowania.

W drugiej fazie dziecko jest konfrontowane z reakcjami środowiska na własne zachowanie. Przypada to w momencie pójścia do szkoły. Przeniesienie się problemowych zachowań na teren szkoły pociąga za sobą ewentualną izolację dziecka w ścisłym powiązaniu z możliwymi i prawdopodobnymi trudnościami w nauce. Naturalną reakcją dziecka na taką sytuację jest próba odnalezienia tak potrzebnego poczucia uznania i przynależności. W ten sposób może dojść do trzeciego etapu rozwoju: przystąpienia dziecka do nieformalnych grup rówieśniczych o aspołecznym charakterze, w których agresywne postawy i zachowania dziecka zostają wzmocnione. Opisana droga rozwojowa – jak potwierdzają liczne badania problematyki (por. Patterson i in. 1992) – kończy się często sankcjonowanymi społecznie działaniami o charakterze przestępczym, będąc dobrym predyktorem do rozwoju drogi kryminalnej, występowania problemów osobowościowych czy trudności w relacjach interpersonalnych. Opisany skrótowo model można zilustrować w następujący sposób (rys. 1.2).

Zgodnie z przedstawionym modelem uczniowie przenoszą własne zachowania agresywne na obszar szkoły. To właśnie w szkole dochodzi do dalszego, negatywnego rozwoju niepożądanych wzorców. Szczególne znaczenie jest przypisywane w tym kontekście szkolnym możliwościom integracji społecznej problemowych uczniów oraz przeciwdziałania ich problemom w nauce. Powyższa koncepcja łączy w sobie elementy przedstawionych wcześniej teorii subkultur, etykietowania czy indywidualizacji z teoriami psychoanalitycznymi czy modelami uczenia się.



Rys. 1.2. Model rozwoju agresywnych zaburzeń zachowaniowych

Ź r ó d ł o: Patterson i in. (1989)

2.4.2. Agresja jako działania przymuszające (*coercive action approach*)

Punktem wyjścia dla tej koncepcji jest rozwinięta przez J. T. Tedeschiego i R. B. Felsona (1994) teoria interakcjonizmu społecznego działań wywierających przymus[15]. Agresja została przedstawiona w niej jako forma wywierania wpływu społecznego, uzyskania władzy czy przywilejów przez zastosowanie przymusu. Jej użycie jest często rezultatem racjonalnego procesu decyzyjnego i ma na celu osiągnięcie określonych celów. Zasadniczo można wyodrębnić trzy główne grupy celów, jakie osiąga się przez zastosowanie przymusu:

1) dążenie do kontrolowania innych, osiągnięcia konkretnych, materialnych i niematerialnych (uznanie, bezpieczeństwo, miłość) korzyści;

2) dążenie do przywrócenia subiektywnie postrzeganego stanu sprawiedliwości;

3) dążenie do ochrony, względnie potwierdzenia własnej tożsamości – przez obniżanie wartości innych bądź podwyższanie własnej.

To, czy jednostka zastosuje agresję dla osiągnięcia zamierzonego celu, jest uzależnione od oczekiwanego rezultatu (prawdopodobieństwa osiągnięcia celu przy użyciu określonych środków), od subiektywnie odczuwanej wartości (ważności) celu oraz oceny ewentualnych zysków i strat działań agresywnych. Wprawdzie w określonych sytuacjach (duży ładunek emocjonalny, potrzeba podjęcia szybkiej decyzji, zaburzony sposób percepcji i interpretacji itd.) możliwości racjonalnego decydowania są ograniczone i tym samym odgrywają

[15] *Social interactionist theory of coercive actions.*

mniejszą rolę, jednak założenie o znaczeniu przemocy jako środku do osiągnięcia celu dopuszcza jej stosowanie.

W odniesieniu do problematyki agresji i przemocy w szkole to podejście teoretyczne zwraca uwagę przede wszystkim na indywidualną strukturę motywacyjną uczniów, procesy percepcji i interpretacji określonych sytuacji oraz wybór strategii działania. Przemoc jest w tej koncepcji istotną, odbieraną jako skuteczna, propozycją zachowania dla osiągnięcia konkretnych celów.

2.4.3. Agresja jako następstwo niedoceniania w szkole

Psychoanalitycznie zorientowana koncepcja W. Helspera (1995) podkreśla znaczenie niedoceniania w szkole jako powodu rozwoju zachowań agresywnych. Zdaniem tego badacza proces wykształcania się stabilnego „ja" jest powiązany z formami uznania społecznego. Nieudane, chybione relacje i dowody nieakceptacji ucznia prowadzą do kryzysów i możliwych zachowań agresywnych. Niezwykle istotne zatem jest podkreślenie w tym kontekście, iż wczesnodziecięcy proces rozwoju stabilnej osobowości jest odpowiedzialny za wykształcenie prawidłowej jednostki bez lęków, obaw, poczucia pustki czy braku uznania. Nienawiść, zawiść, złość czy przemoc w myśl tej teorii stanowią ich efekt i są środkami do potwierdzenia niepewnej, zdezintegrowanej osobowości (własnego „ja").

Ważnym aspektem przytaczanej koncepcji jest zwrócenie uwagi na propagowanie rodzinnych relacji uznania i aprobaty społecznej na związki pozarodzinne, także szkolne. Instytucja szkoły bowiem może nie tylko nie sprzyjać, lecz nawet zagrażać procesowi rozwoju psychicznej integralności dorastającej młodzieży. Szkoła w założeniu wykazuje tendencję do potwierdzania i wzmacniania różnic czy ustalania hierarchii, co prowadzi do powstawania poczucia braku uznania i rozczarowania (por. Helsper 1995, s. 143 i n.).

Teza, że zachowania agresywne uczniów są próbą ratunku własnego „ja" przed pozbawieniem uznania i akceptacji w szkole, kieruje uwagę na znaczenie u uczniów procesów kształtowania się zdrowej osobowości, budowania wysokiej samooceny oraz rozwijania pozytywnych procesów interakcyjnych. Dla praktyki pracy wychowawczej oznacza to konieczność indywidualnego podejścia do uczniów (głównie do tych słabszych).

Opisane trzy psychologiczne podejścia interpretacyjne do zjawiska szkolnej agresji i przemocy łączy podkreślanie indywidualnej struktury motywacyjnej jako kluczowej dla rozwoju zaburzeń zachowaniowych. Mimo ich jednoznacznego ukierunkowania stanowią one istotne tło interpretacyjne dla analizy problematyki oraz dają ważne wskazówki dla obszarów pracy prewencyjnej. Ważnym wspólnym założeniem tych koncepcji jest przeświadczenie, że zachowanie agresywne nie jest nieuniknione, istnieje wiele czynników determinujących występowanie tego typu zachowań (zarówno środowiskowych, jak i interoraz intraosobowych).

Tabela 1.5

Główne założenia wybranych współczesnych psychologicznych teorii wyjaśniających zjawisko agresji i przemocy wraz z sugestiami, które one niosą dla możliwych działań prewencyjnych

Teoria	Główne założenia	Implikacje dla działań prewencyjnych
Cztery stadia rozwoju aspołecznego	Zachowania dewiacyjne jako efekt procesu rozwojowego rozpoczynającego się w dzieciństwie, a kończącego we wczesnej młodości	Znaczenie szkolnych możliwości integracji trudnych uczniów ze środowisk obciążonych Wspieranie uczniów z problemami w nauce Tworzenie alternatywnych możliwości integracji grupowej
Agresja jako wywieranie przymusu	Agresja i przemoc jako forma wywierania wpływu społecznego i uzyskania konkretnych celów	Wzmacnianie nieagresywnych strategii działania
Agresja jako następstwo niedoceniania w szkole	Przemoc i agresja jako następstwo niedoceniania w szkole i zakłóceń funkcjonowania osobowości z tym związanych	Wspieranie rozwoju stabilnej osobowości uczniów, poczucia własnej wartości np. poprzez kształtowanie odpowiednich relacji interakcyjnych

Źródło: opracowanie własne.

2.5. Współczesne teorie pedagogiczno-socjologiczne

Przedstawione w tym podrozdziale aktualne socjologiczno-wychowawcze koncepcje interpretacyjne stanowią próbę rozwinięcia tematu w połączeniu z klasycznymi modelami socjologicznymi. Zgodnie z tradycją socjologiczną przeobrażanie struktur społecznych stanowi jedno z centralnych zagadnień w badaniach nad zachowaniami dewiacyjnymi i przemocą, przy uwzględnieniu także intrapersonalnych procesów z nimi związanych.

2.5.1. Przemoc jako następstwo procesów modernizacji i indywidualizacji

W myśl współczesnej teorii socjologicznej opisanej przez W. Heitmeyera (1993, 1995) koncepcja ta zakłada, że za rozwój indywidualnych problemów społecznych oraz trudności psychoemocjonalnych u dzieci i młodzieży są odpowiedzialne w dużej mierze współczesne społeczne procesy modernizacyjne. Uczniowskie zachowania agresywne stanowią wyraz tych problemów i są (niezręczną) próbą poradzenia sobie z nimi.

Jako wyraz tendencji rozwojowych współczesnych społeczeństw jest zauważalna postępująca indywidualizacja struktur i relacji międzyludzkich. Jednostka zostaje uwolniona z istniejących powiązań społecznych, a procesy decyzyjne i działania, które podejmuje, zależą wyłącznie od niej. Istnieje przy tym coraz więcej obszarów, w których możliwa jest samorealizacja (por. Beck 1983, s. 58 i n., szerzej na temat indywidualizacji Beck 1986).

Znaczenie zachodzących w społeczeństwach przemian jest dla dzieci i młodzieży niejednoznaczne. Z jednej strony wzrastają możliwości kształtowania własnej biografii, wolnego wyboru drogi życiowej, uwolnienia się od kontroli społecznej. Towarzyszy temu jednak postępujące wyobcowanie, odosobnienie jednostek oraz – odbierana jako szczególnie dyskomfortowa – niepewność w stosunku do podejmowanych wyborów, decyzji czy działań. W sytuacji, w której nieaktualne stają się tradycyjne, stosunkowo stabilne wzorce orientacyjne, młodzież zostaje zmuszona do szukania własnych dróg rozwoju, aktywnego tworzenia relacji społecznych, samodzielnego planowania własnego życia. Nowe perspektywy, nowe możliwości nie wyeliminowały jednak nierówności społecznych. W ten sposób poszerzone spektrum opcji zostaje skonfrontowane z realnymi ograniczeniami w ich urzeczywistnieniu, przy jednoczesnej redukcji tak ważnego poczucia stabilności, pewności czy przynależności. Jak więc zauważa W. Heitemeyer, taka sytuacja prowadzić może do różnych typów reakcji i sposobów zachowań – „od wyczekujących i poszukujących pomocy, aż po autoagresywne i przemocowe" (1995, s. 51). Agresja stanowi – zwłaszcza w przypadku młodzieży z określonych, obciążonych społecznie środowisk – nęcącą alternatywę, oferując stabilizację perspektywy życiowej (np. w kategoriach wróg – przyjaciel), przezwyciężając wrażenie bezsilności, stwarzając poczucie więzi i solidarności, czy wreszcie dając możliwość dominowania, wykazania wyższości.

2.5.2. Przemoc jako następstwo anomii struktur szkolnych

L. Böhnisch (1995) wykorzystał w swojej koncepcji teorię anomii Mertona, przeniesioną na płaszczyznę struktury szkoły. W myśl tego modelu akty przemocowe istniejące w szkole są wynikiem dopasowania się uczniów do anomicznych struktur szkolnych. Böhnisch nie dostrzegł jednak w instytucji szkoły *per se* struktur kryminogennych, które generują zachowania dewiacyjne u uczniów. Szkoła jest dla niego instytucjonalnie określoną strukturą, poddaną historycznym i społecznym procesom rozwojowym, w której powstają konflikty i różnice zdań oraz w której dochodzi do specyficznych form komunikacji i interakcji u uczniów, nauczycieli, rodziców. Ukryte, anomiczne struktury dostrzega autor w relacjach szkoły ze środowiskiem społecznym, które mogą wspierać agresję i przemoc. Dywergencje między funkcjonalnym a społecznym

systemem szkoły są – jego zdaniem – odpowiedzialne za jej strukturalną niestabilność. Podczas gdy funkcjonalny system szkoły jest zorientowany na osiągnięcia, selekcje i plany nauczania, to jej społeczny system jest ukierunkowany na sytuację życiową młodzieży, z uwzględnieniem wieku dorastania. Oba systemy wydają się w założeniach sprzeczne (por. Böhnisch 1995, s. 143). Daleko posunięta dominacja funkcjonalnego systemu szkoły przytłacza jej społeczną stronę. Dewiacyjne, aspołeczne zachowania uczniów stanowią wynik tej sytuacji. L. Böhnisch zwraca zatem uwagę na konieczność pozytywnego wzmacniania szkoły jako systemu społecznego, na konieczność odchodzenia od jednostronnej orientacji na osiągnięcia uczniów i uwzględniania aspektów rozwoju osobowościowego uczniów.

Tabela 1.6

Główne założenia wybranych współczesnych pedagogiczno-socjologicznych teorii wyjaśniających zjawisko agresji i przemocy wraz z sugestiami, jakie niosą one dla możliwych działań prewencyjnych

Teoria	Główne założenia	Implikacje dla działań prewencyjnych
Przemoc jako następstwo modernizacji i indywidualizacji	Procesy modernizacji powodują wyobcowanie, odosobnienie, niepewność co do trafności podejmowanych działań; agresja i przemoc jako forma stabilizacji oraz systematyzacji drogi życiowej, przezwyciężenia niepewności	Wspieranie wytwarzania się więzi społecznych Apobieganie poczuciu wyobcowania, izolacji i alienacji
Przemoc jako następstwo anomicznych struktur w szkole	Przemoc i agresja jako forma dopasowania zachowań do anomicznych struktur szkolnych; dominacja funkcjonalnego systemu szkoły	Odchodzenie od koncentracji na osiągnięcia Uwzględnianie aspektów rozwoju osobowościowego uczniów

Źródło: opracowanie własne.

2.6. Teorie integracyjne

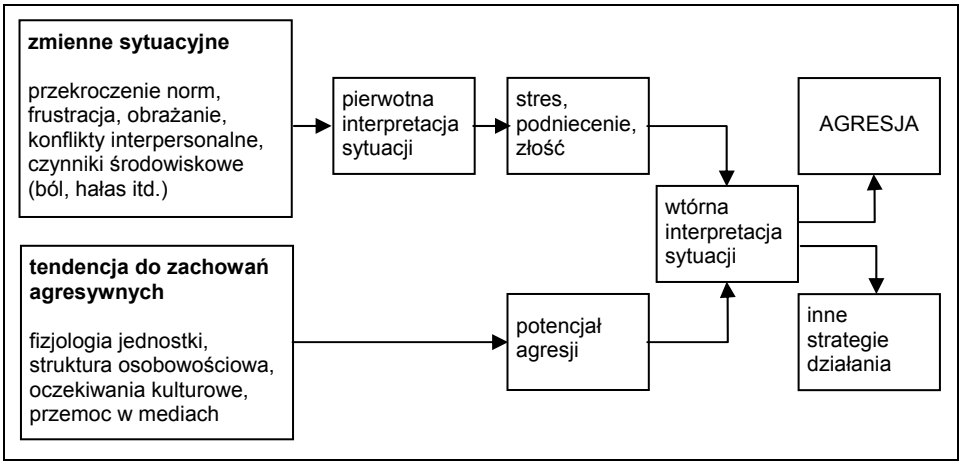
O ile opisane wcześniej modele interpretacyjne można było z lepszym lub gorszym skutkiem przyporządkować do konkretnej dyscypliny naukowej (psychologia, socjologia), to w przypadku teorii zaprezentowanych w tym podrozdziale takiej możliwości nie ma. Starają się one bowiem sensownie połączyć różne koncepcje bądź ich elementy, by móc w lepszy, całościowy sposób opisać i wyjaśnić zjawisko agresji i przemocy. Przedstawione dalej

cztery modele stanowią interdyscyplinarne połączenie różnych aspektów zjawiska przy zachowaniu przejrzystej struktury całości.

2.6.1. Model procesowy agresji

Rozwinięta przez amerykańskiego psychologa społecznego R. G. Geena (1990) procesowa koncepcja agresji jako przezwyciężanie sytuacji stresowych to dwukomponentowy model interakcyjny. Według niego zachowania agresywne stanowią efekt współdziałania sytuacyjnych czynników wpływu (frustracji, przekraczania norm, konfliktów interpersonalnych, czynników środowiskowych – hałasu, gorąca, bólu) oraz zmiennych wspierających, do których zalicza się, np., temperament jednostki. Za szczególnie podatny na przejmowanie wzorców zachowań agresywnych uchodzi tzw. typ A struktury osobowościowej z cechami takimi, jak rywalizacja, perfekcjonizm, niecierpliwość, gwałtowność, silna orientacja na cele oraz agresywność i wrogość w kontaktach interpersonalnych. Na gotowość do stosowania przemocy wpływ mogą mieć według R. G. Geena (1990) oprócz determinantów osobowościowych również struktury oczekiwań kulturowych, a także obserwowanie tego zjawiska w mediach. Opisywany model zilustrować można w następujący sposób (por. też np. Meier 2004, s. 80).

W przedstawionej koncepcji założono, że w procesie pierwotnej interpretacji sytuacji chodzi głównie o określenie motywacji działania jednostki.


zmienne sytuacyjne
przekroczenie norm, frustracja, obrażanie, konflikty interpersonalne, czynniki środowiskowe (ból, hałas itd.)
pierwotna interpretacja sytuacji
stres, podniecenie, złość
AGRESJA
wtórna interpretacja sytuacji
tendencja do zachowań agresywnych
fizjologia jednostki, struktura osobowościowa, oczekiwania kulturowe, przemoc w mediach
potencjał agresji
inne strategie działania

Rys. 1.3. Procesowy, dwuczynnikowy model agresji

Ź r ó d ł o: na podstawie Geen (1990).

W przypadku stwierdzenia u niej celowych złych zamiarów dochodzi do wzrostu poziomu stresu, podniecenia, złości. W fazie wtórnej interpretacji, na którą wpływ ma posiadany w danej chwili potencjał agresji, są analizowane możliwe strategie eliminacji zagrożenia (także te nieagresywne). Prawdopodobieństwo zastosowania agresji wzrasta w przypadku braku umiejętności skorzystania z alternatywnych możliwości działania.

Odnosząc powyższy model do obszaru szkoły, wskazać można różne płaszczyzny dostępnych środków prewencyjnych i interwencyjnych. Z jednej strony zatem może chodzić o redukcję czynników wywołujących agresję: frustracji, konfliktów interpersonalnych, bólu, czynników środowiskowych, z drugiej o obniżanie agresywnego potencjału u uczniów, na który wpływ mają także szkolne struktury oczekiwań czy modelowanie agresywnych form zachowań. Trzecią możliwość stanowi wspieranie alternatywnych, nieagresywnych strategii działania. Ta próba syntezy różnych elementów omawianych teorii (frustracji, uczenia się czy anomii) może posłużyć do interaktywnego połączenia aspektów sytuacyjnych z trwałymi i chwilowymi dyspozycjami jednostki w celu modelowania zachowań nieagresywnych.

2.6.2. Koncepcja/modele ról społecznych

Na podstawie empirycznych analiz młodzieżowych zachowań agresywnych stwierdzono istnienie wyraźnych różnic w odniesieniu do płci: chłopcy są zdecydowanie częściej aktywnymi sprawcami czynów przemocowych, a problematyka agresji fizycznej jest w praktyce problematyką agresji u chłopców i to bez względu na ich wiek czy rodzaj szkoły (por. np. Freitag, Hurrelmann 1993). Potwierdzają to liczne badania problematyki (por. rozdz. 5), niezależnie od faktu, że także dziewczęta stosują przemoc fizyczną (a część z nich potrafi czynić to z równą determinacją jak chłopcy) oraz że różnice w stosowaniu innych form agresji (głównie psychicznej) nie są tak wyraźne. Takie wyniki skłoniły wielu badaczy problematyki do poszukiwania odpowiedzi na pytanie, dlaczego młodzi mężczyźni są z reguły odpowiedzialni za akty fizycznej czy seksualnej przemocy i agresji (por. np. Böhnisch 1994, s. 103; Bründel, Hurrelmann 1994, s. 28; Meyer 1993, s. 214 i n.).

Koncepcje interpretacyjne zorientowane na płeć podkreślają znaczenie specyfiki procesu socjalizacji młodych mężczyzn dla rozwijania przez nich postaw i zachowań agresywnych[16]. W powszechnym mniemaniu – także w medialnie

[16] Jest to jedna (tzw. model roli społecznej) z trzech popularnych hipotez dotyczących różnic w poziomie przejawiania agresji w zależności od płci. Innymi podejściami są koncepcje hormonalne (poziom testosteronu warunkuje skłonność do agresji) oraz ewolucjonistyczne (agresja jako ukształtowane w procesie ewolucji narzędzie zapewnienia sobie atrakcyjniejszych partnerek) (por. np. Krahé 2005, s. 64 i n.).

propagowanym wizerunku – wzorem dla dorastających chłopców są mężczyźni silni, dominujący, potrafiący kontrolować czy podporządkować sobie otoczenie. Być słabym, zwłaszcza fizycznie, oznacza być gorszym, przegranym. Mężczyzna powinien być lepszy od rywali, sprawnie rozwiązywać problemy – w razie konieczności także „po męsku". Tego typu stereotypy i powiązane z nimi struktury oczekiwań społecznych są zwłaszcza dla chłopców niemających kontaktów z rzeczywistymi, pozytywnymi wzorcami do naśladowania dużym utrudnieniem w procesie rozwoju dojrzałej, męskiej osobowości, w której siła nie oznacza przemocy. Przemoc stanowi bowiem dla nich w kontekście takiej kultury społecznie uwarunkowaną formę rozwiązywania problemów (por. Böhnisch 1994).

2.6.3. Koncepcja socjalizacyjna

Podejście socjalizacyjne do omawianego problemu stanowi próbę połączenia antropologicznych, biologicznych, psychicznych, społecznych i kulturowych aspektów w rozwoju osobowościowym młodego człowieka. Rozwój jednostek w tej teorii to proces konfrontacji ze środowiskiem i nabywanie indywidualnych kompetencji działania, które znowu są zestawiane ze społecznie uwarunkowanymi wymogami.

Socjalizacja w tej koncepcji jest rozumiana jako proces rozwijania i powstawania osobowości we wzajemnej zależności od środowiska społecznego i rzeczowego (por. Geuelen, Hurrelmann 1980, s. 51). Podejście socjalizacyjne to próba porzucenia jednowymiarowych psychologicznych, socjologicznych czy pedagogicznych modeli koncentrujących się na jednej płaszczyźnie oddziaływania na rzecz koncepcji całościowej, obejmującej zarówno mikro-, mezo-, jak i makrostruktury. Przedmiotem analiz są więc procesy zarówno indywidualne, interakcyjne, jak i instytucjonalne, strukturalne oraz społeczne. Koncepcja ta – jak proklamuje Hurrelmann – to model „wzajemnych relacji pomiędzy podmiotem a społecznie emitowaną rzeczywistością, uzależnienia indywidualnych i społecznych zmian oraz przeobrażeń. Ten model stawia człowieka w społecznym i ekologicznym kontekście, który jest subiektywnie postrzegany i odbierany, i w tym znaczeniu oddziałuje na jednostkę, lecz na który jednocześnie wpływ ma sama jednostka, zmieniając go i kształtując" (Hurrelmann 1993, s. 64, tłum. wł.).

Perspektywa socjalizacyjna nie postrzega zatem uczniów jako biernych odbiorców panujących uwarunkowań, lecz jako jednostki posiadające indywidualne, subiektywne kompetencje, potrafiące aktywnie odnosić się do swojego otoczenia, wpływać na nie i je zmieniać (por. Meier 2004, s. 82 i n.). Zachowania i postawy uczniów są rezultatem interakcji jednostki ze środowiskiem. Posiadane i nabywane indywidualne strategie działania i kompetencje społeczne są podstawą do odbioru rzeczywistości i radzenia sobie z ewentualnymi sytu-

acjami kryzysowymi. Ważną rolę odgrywają przy tym możliwości wsparcia ze strony środowiska społecznego. Uczniowska agresja i przemoc – w myśl tej teorii – są zatem formami manifestacji trudności z rzeczywistością, subiektywnie odczuwanych rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami społecznymi a posiadanymi możliwościami działań. Jej stosowanie zaś jest uzależnione z jednej strony od wpływu relatywnie trwałych czynników (rodzina, grupy rówieśnicze, szkoła, media, ale też cechy osobowościowe). Determinują one wzorce zachowaniowe oraz indywidualną gotowość do stosowania przemocy w odpowiedzi na czynniki i procesy sytuacyjne stanowiące bezpośredni bodziec do stosowania agresji[17]. Z drugiej strony stosowanie przemocy zależy od szeroko rozumianych ram społecznych[18], które warunkują dwie poprzednie płaszczyzny – obszar jednostki i środowiska. Teoria socjalizacyjna łączy zatem potwierdzone empirycznie płaszczyzny analiz zachowań przemocowych w jedną, spójną koncepcję.

2.6.4. Teoria socjoekologiczna

Podstawą dla tego podejścia badawczego są socjoekologiczne modele teoretyczne, uznające rozwój człowieka za wynik przemian zachodzących w jednostce w wyniku interakcji ze zmieniającymi się uwarunkowaniami środowiskowymi (por. Bronfenbrenner 1981). Człowiek, będąc zarówno produktem, jak i współtwórcą środowiska, poznaje, interpretuje i analizuje siebie i otaczającą rzeczywistość, dzięki czemu nabywa umiejętności i kompetencji społecznych. Perspektywa socjoekologiczna – podobnie jak w przypadku koncepcji socjalizacyjnej – podkreśla znaczenie wzajemnego oddziaływania oraz procesu aktywnego odniesienia jednostki do środowiska.

Główne znaczenie dla ekologicznej koncepcji rozwoju człowieka mają pojęcia przestrzeni życiowej (Lewin, 1936) oraz *behavior setting* (Barker, 1968), co tłumaczyć można jako „konstelacje" względnie „miejsce zachowań" (por. Surzykiewicz 2000, s. 67 i n.). Przestrzeń życiowa to pole (czy też obszar) psychiczne obejmujące jednostkę i jej otoczenie, w którym sytuują się zmienne współzależności, które determinują, względnie mogą determinować, zachowanie jednostki. Funkcjonujące w psychologicznej przestrzeni życiowej elementy środowiska społecznego mają znaczenie dla jednostki tylko w sposób, w jaki zostają one odebrane i interpretowane. Innymi słowy, stają się one rzeczywiste

[17] Chodzi przy tym przede wszystkim o zestawienie biopsychospołecznych dyspozycji jednostki z subiektywną interpretacją sytuacji, na którą wpływ mogą mieć np. środki odurzające (alkohol, narkotyki), dynamika grupy, reakcje społeczne czy czynniki środowiskowe (hałas, zatłoczenie itp.).

[18] Wymiar ten odnosi się do znanych z innych teorii modyfikatorów społecznych, jak zmiana struktur społecznych, trudności materialne, zaostrzenie się postaw konkurencyjnych w szkole i pracy, upowszechnienie przemocy w mediach itd.

jedynie w stopniu, w jakim są postrzegane. W ten sposób wpływ na zachowanie człowieka ma jedynie doświadczane przez niego środowisko[19].

Teoria Bronfenbrennera (tzw. teoria humanoekologii), stanowiąca tło interpretacyjne dla socjoekologicznej koncepcji badawczej, definiuje rozwój i działania człowieka w zależności od czterech wzajemnie powiązanych systemów ekologicznych:

– **mikrosystemu**, stanowiącego najbliższe otoczenie rozwijającej się jednostki, obejmującego osobiste aspekty jej rozwoju (np. dom rodzinny, układy partnerskie, koleżeńskie, szkołę);

– **mezostystemu**, składającego się z dwóch lub więcej mikrosystemów jednostki;

– **egzosystemu**, tzn. wydarzeń i sytuacji, na które jednostka nie ma bezpośredniego wpływu (i które nie oddziałują bezpośrednio na jednostkę);

– **makrosystemu**, będącego systemem społecznych i kulturowych powiązań, ideologii czy przekonań determinujących działanie jednostki w niżej sytuowanych systemach.

Dla praktyki badawczej oznacza to, że w odróżnieniu od innych (klasycznych) metod nie chodzi tu zatem o ujęcie niezależnego oddziaływania poszczególnych czynników. Ekologiczny model badawczy kładzie nacisk na jednoczesne, trudne do sumowania oddziaływanie wielu niezależnych zmiennych, tworzących złożony, zintegrowany system (por. Bronfenbrenner 1976, s. 207).

Próby adaptacji rozwiniętej przez Bronfenbrennera teorii do środowiska szkolnego dokonali R. M. Moos (1979, 1987), R. M. Moos i E. J. Trickett (1974), H. Fend (1977), A. Helmke, E. Dreher (1979) czy H. Dreesmann (1979, 1982), prowadząc badania nad klimatem szkoły (klasy) oraz klimatem zajęć lekcyjnych. Za szczególnie istotne dla interpretacji dewiacyjnych zachowań w szkole uznaje się przy tym posiadające dużą siłę wyjaśniającą modele interakcji człowieka ze środowiskiem (Moos 1979; Dreesmann 1979).

Z perspektywy socjoekologicznej otoczenie jednostki, a więc w tym przypadku środowisko szkolne, jest postrzegane jako czynnik mogący wspierać agresję. Przemoc stanowi zatem wynik subiektywnego procesu odniesienia się i przetworzenia wzajemnych wpływów zachodzących w relacjach pomiędzy środowiskiem wewnątrz- i zewnątrzszkolnym oraz indywidualnymi cechami i dyspozycjami uczniów. Koncepcja ta stara się zatem odzwierciedlać złożoność zjawiska, jego rozwój, dynamikę względnie wzajemne zależności je determinujące. Uwzględnione więc zostają oprócz konwencjonalnych wielkości: (socjalizacja w domu rodzinnym, kultura wychowawcza rodziców, socjalizacja przez grupy rówieśnicze, wpływ mediów czy zachowań w czasie wolnym, wpływ procesów dezintegracyjnych)

[19] W tym duchu rozróżnia się tzw. środowisko obiektywne i subiektywne (Zott 1981, s. 267).

właściwości środowiska szkolnego, takie jak forma, typ, wielkość szkoły, **klimat w niej panujący** (restrykcja i partycypacja, jakość wzajemnych stosunków między uczniami a nauczycielami – zaufanie, akceptacja – oraz stosunki między uczniami – przynależność grupowa, konkurencja, przyjaźnie i uznanie), a ponadto kultura czy inaczej **klimat nauczania i wychowania** (jakość prowadzonych zajęć, oferta programowa, zaangażowanie nauczycieli, presja wyników oraz stawiane wymagania, szanse na osiągnięcie sukcesu) (por. Tillmann i in. 2000, s. 199; Holtappels, Maier 1997, s. 120 i n.).

Cechy te tworzą uwarunkowania ramowe dla powstawania, rozwoju i manifestacji przemocy w szkołach bądź ich wykluczenia z życia szkolnego. Podejście to zatem zwraca uwagę na powiązanie takich cech jak jakość i rozwój szkoły z prewencją przemocy. Istotnym aspektem w tym kontekście staje się także profesjonalizm kadry nauczycielskiej i uznanie wpływu działań pedagogicznych na redukcję zjawiska agresji i przemocy w szkole.

Zaprezentowane powyżej modele integracyjne odzwierciedlają dość powszechny w naukach społecznych trend do tworzenia coraz bardziej złożonych, interdyscyplinarnych podejść teoretyczno-badawczych. Nie inaczej rzecz się ma z obszarem naukowych analiz problematyki agresji i przemocy w szkołach, gdzie podejścia integracyjne zyskały również w ostatnim czasie na znaczeniu. Poniżej w skrócie zostały zestawione najważniejsze założenia przytoczonych modeli oraz główne przesłania, jakie niosą one dla szkolnej pracy prewencyjnej i interwencyjnej (tab. 1.7).

Zarysowane w tym rozdziale wybrane teorie wyjaśniające zjawisko agresji i przemocy dokumentują, że złożoność problematyki i jej wzajemnych powiązań implikuje bardzo szerokie spektrum możliwych naukowych podejść, interpretacji czy koncepcji. W tym kontekście jasne się staje, że nie ma i nie może być jednej, uniwersalnej teorii opisującej i tłumaczącej to zjawisko. Każde z przytoczonych podejść posiada własną, specyficzną wartość wyjaśniającą, stanowi możliwość spojrzenia na złożone zjawisko agresji i przemocy w szkole z nieco innej perspektywy, daje wskazówki do ewentualnych działań interwencyjnych i prewencyjnych. Sugerowane przy poszczególnych teoriach implikacje dla możliwych działań zapobiegawczych uzmysławiają, że niezależnie od przyjętych założeń autorzy nierzadko dochodzili do podobnych wniosków. Jednak dopiero możliwie szerokie, wielopłaszczyznowe i interdyscyplinarne spojrzenie pozwala na wyrobienie całościowego obrazu potencjalnych determinantów, powiązań i wzajemnych relacji na płaszczyźnie uwarunkowań biologicznych, genetycznych, psychicznych, społecznych i sytuacyjnych. Pozwala ono też na dostrzeżenie istotnych tendencji, punktów zaczepienia i wzajemnego przenikania się przedstawionych koncepcji. Zaakcentowanie właśnie tych najistotniejszych – z punktu widzenia współczesnej wiedzy – aspektów i elementów

przytoczonych teorii oraz odniesienie ich do szkolnej rzeczywistości było w tej pracy ważniejsze niż podkreślanie różnic pomiędzy poszczególnymi podejściami.

Tabela 1.7

Główne współczesne integracyjne teorie wyjaśniające zjawisko agresji i przemocy wraz z sugestiami, jakie niosą one dla możliwych działań prewencyjnych

Teoria	Główne założenia	Implikacje dla działań prewencyjnych
Model procesowy (tzw. dwuczynnikowy)	Agresja jako wynik subiektywnej interpretacji sytuacji w kontekście dyspozycji jednostki uwarunkowanych osobowościowo, kulturowo i społecznie	Redukcja czynników bezpośrednio wywołujących agresję (frustracja, ból, konflikty itd.) Obniżanie potencjału agresji u uczniów Wspieranie alternatywnych, nieagresywnych strategii działania
Zorientowana na płeć	Przemoc jako następstwo specyfiki procesu męskiej socjalizacji, jako męska forma przezwyciężania trudności	Eliminacja struktur patriarchalnych Pedagogiczna oferta skierowana do chłopców, praca z mężczyznami Dbałość o właściwe, męskie wzorce
Socjalizacyjna	Przemoc jako forma „produktywnego" odbioru rzeczywistości i niezgodności posiadanych indywidualnych kompetencji społecznych z wymogami społecznymi	Poprawa struktur społecznych wpływających na zachowania uczniów Rozwój odpowiednich społecznych kompetencji działania Szkoła jako źródło pozytywnych doświadczeń socjoemocjonalnych
Socjoekologiczna	Przemoc jako rezultat subiektywnego odbioru wzajemnych relacji pomiędzy środowiskiem a właściwościami jednostki	Dbałość o sprawiedliwą strukturę szans, odpowiedni klimat wychowawczy Wspieranie właściwych relacji pomiędzy uczniami Wspieranie pozytywnych relacji między nauczycielami a uczniami

Źródło: opracowanie własne.

Za szczególnie istotną dla poruszonej w badaniach problematyki została uznana teoria socjoekologiczna. Znając i doceniając dorobek i wartość innych koncepcji interpretacyjnych, założenia teoretyczne badań oparto w tej pracy na modelu socjoekologicznym. Zastosowanie jego pozwala na całościowe ujęcie systemu szkoły z jej uwarunkowaniami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Jednocześnie umożliwia wykorzystanie założeń i ustaleń innych teorii szczegółowych, przydatnych do ujęcia konkretnych aspektów zjawiska (stygmatyzowanie – etykietowanie, anomia, subkultury itd.) oraz pozwala na ustalenie wpływu jakości środowiska szkolnego i procesu jego subiektywnego odbioru na problemowe, dewiacyjne, agresywne zachowania uczniów (por. na temat przyjętych założeń teoretycznych rozdz. 2).

3. ZAKRESY BADAWCZE NAD AGRESJĄ I PRZEMOCĄ W SZKOLE

Zjawisko przemocy wśród uczniów nie jest problemem nowym. Fakt atakowania jednych uczniów przez innych jest znany z autopsji większości dorosłych. Niemniej problematyka ta od niedawna stała się przedmiotem systematycznych prac badawczych, stanowiąc głównie jeden z aspektów analiz psychologicznych (agresja, agresywność dzieci i młodzieży), socjologicznych (dewiacja i zaburzenia zachowaniowe, proces socjalizacji) czy kryminologicznych (przemoc i przestępczość młodocianych). Dopiero w ostatnich latach zjawisko agresji i przemocy w szkole urosło do jednego z głównych tematów badawczych w zakresie tematycznym szkoły. Aby przedstawić stan analizy tego obszaru badawczego, niezbędne jest zaprezentowanie przeglądu najważniejszych wniosków i ustaleń z pracy nad tym fenomenem. Zostały zatem sprawdzone różne metody i podejścia badawcze dla uzyskania możliwie ścisłych danych na temat rozmiarów i tendencji rozwojowych zjawiska agresji i przemocy w szkole.

3.1. Podejścia metodyczne do problemu

W literaturze naukowej i analizowanych podejściach badawczych dominuje kilka wyraźnych tendencji, które można ująć w następujące obszary badawcze zjawiska przemocy w szkole.

1. **Bezpośrednie mierzenie przemocy: relacje własne (samoopis, *self-report*) sprawców i ofiar, uczniów i nauczycieli**. Niemal wszystkie aktualne opracowania badawcze na temat przemocy w szkole opierają się na relacjach samoopisowych, w których uczniowie zostali zapytani o własne zachowania przemocowe (sprawcy), względnie własne doświadczenia jako ofiara (większość badań międzynarodowych: niemieckich – np. Tillmann i in. 2000, Arbeitsgruppe Schulevaluation 1998, Schubarth i in. 1997, Fuchs i in. 1996; angielskich – np. Smith i Sharp 1994, Withney i Smith 1993, Siann i in. 1993; skandynawskich – Olweus 1996b, Björkqvist i in. 1982, ale także krajowych: Surzykiewicz 2000, Ostrowska, Surzykiewicz 2005, Brzezińska, Hornowska (red.) 2004, Rode 2000 i in.). Trudności metodyczne związane z tym podejściem odnoszą się w przypadku uczniów do możliwych tendencji przerysowywania zaistniałych zdarzeń przez sprawców (typowo młodzieżowe próby imponowania). Może też dochodzić do sytuacji odwrotnej – pomniejszania roli takich aktów – która jest związana ze świadomością społecznej niepoprawności, względnie strachem przed możliwymi sankcjami (por. Krumm 1997; Fuchs i in. 2001). W przypadku nauczycieli, którzy również mogą występować w rolach sprawców i ofiar,

uwzględnić należy możliwość bagatelizowania bądź pomijania zaistniałych sytuacji, związaną np. z niechęcią do szkodzenia wizerunkowi własnemu, względnie dobremu imieniu szkoły.

2. **Pośrednie mierzenie przemocy: obserwacje i oceny nauczycieli, kierownictwa szkół oraz innych osób**. Inną możliwość pomiaru zjawiska przemocy w szkole, będącą często szybszą i tańszą alternatywą dla relacji własnych sprawców (i/lub ofiar), stanowią próby ujęcia opinii obserwatorów sytuacji w szkołach: nauczycieli, dyrektorów, samych uczniów oraz innych osób uczestniczących w życiu szkolnym[20] (por. np. niemieckie badania Tillmanna i in. 2000; Wetzelsa i in. 1998; Schubartha i in. 1997; Schwindta i in. 1995). Badanie agresji i przemocy w szkole z perspektywy obserwatorów jest także rozpowszechnione w Polsce. Szczególnie popularne jest wykorzystanie relacji uczniów – świadków zdarzeń (np. Woynarowska, Mazur 2004; Brzezińska, Hornowska (red.) 2004; sondaż CBOS 2006). To metodyczne podejście spotyka się jednak z częściowo słuszną i uzasadnioną krytyką. Zaznaczana w wypowiedziach obserwacja respondentów jest bowiem ograniczona i nie pozwala na wyciąganie zbyt daleko idących wniosków odnośnie do powszechności zjawiska. Jak podkreśla krytycznie wielu badaczy (por. np. Fuchs i in. 2001; Tillmann i in. 2000; Krumm 1997; Surzykiewicz 2000), wypowiedzi takie wyrażają jedynie oceny, szacunki względnie interpretacje zapytanych, nie stanowiąc statystycznie trafnego instrumentu pomiaru rzeczywistej sytuacji przemocowej. Dotyczy to zarówno nauczycieli, jak i uczniów oceniających obserwowane u kolegów zachowania przemocowe (por. Schubarth in. 1997, s. 104 i n..): „Jeśli 15 uczniów relacjonuje zastosowanie przemocy, może chodzić o jeden taki przypadek" (Krumm 1997, s. 73). Trafność ocen grona pedagogicznego natomiast (w tym zwłaszcza dyrekcji szkół) ogranicza dodatkowo stosunkowo nikły poziom wiedzy na temat rzeczywistych relacji wśród uczniów.

3. **Dane kumulowane: statystyki kryminalne i inne**. Jedną z możliwości weryfikacji czy też uzupełnienia danych uzyskanych na podstawie pomiarów subiektywnych ocen, postaw czy zachowań respondentów jest wykorzystywanie danych kumulowanych (np. statystyki policyjne, statystyki towarzystw ubezpieczeniowych, kas chorych itd.). Niezaprzeczalnym plusem tego typu danych jest dysponowanie ciągłymi informacjami na temat zameldowanych przypadków obrażeń w wyniku bijatyk w szkole, pozwalającymi na dokonanie daleko idących analiz porównawczych. Niemniej mierzenie częstości obrażeń ciała nie musi pokrywać się z rzeczywistymi zmianami zachowań uczniów, lecz może mieć związek z rosnącą bądź malejącą gotowością szkół, dyrekcji szkół czy też uczniów i rodziców do zgłaszania takich przypadków. Tłem interpretacyjnym

[20] Opinie owych „innych" osób są uwzględniane w naukowych analizach problematyki niezwykle rzadko, stanowiąc – jak podkreśla V. Krumm (1997, s. 73) – kontrowersyjne źródło informacji.

dla takich zmian mogą być więc równie dobrze zmiany uregulowań prawnych, aktywizacja pracy policji oraz organów ścigania, czy też podwyższony stopień wrażliwości społecznej na przypadki przemocy (por. np. Lösel 1999, s. 67, także Fuchs i in. 2001).

4. **Wykorzystanie testów psychologicznych i psychologicznych technik diagnostycznych**. Inną możliwością oceny i opisu zjawiska jest wykorzystanie standaryzowanych testów osobowościowych, technik projekcyjnych oraz eksperymentów laboratoryjnych. W polskich opracowaniach znany jest test Bussa i Perry'ego (1992) czy Bussa i Durkeego (1957) oraz Inwentarz Psychologiczny Syndromu Agresji Gasia (Gaś 1980). W wielu krajach jest znany i stosowany zestaw technik diagnostycznych M. Achenbacha (wersja dla nauczycieli TRF, rodziców CBCL oraz młodzieży YSR).

5. **Badania jakościowe**. Zdecydowana przewaga w badaniach nad szkolną agresją i przemocą metod ilościowych spotyka się u niektórych badaczy z niezrozumieniem[21]. Na przykład Böttger krytycznie wyraża się nie tylko o dominacji badań ilościowych, lecz także o ich uzasadnieniu w naukowym ujęciu przemocy szkolnej. Niemniej argumentacja autora: „Poważne traktowanie zjawiska przemocy w szkole jako problemu społecznego nie musi oznaczać konieczności posiadania i interpretowania dokładnych danych na temat jego ilościowego rozwoju" (Böttger 1997, s.190, tłum. wł.) wydaje się – jak słusznie zauważają Lamnek i współpracownicy (Fuchs i in. 2001) – nieuzasadniona poznawczo. Jedynie bowiem nieliczne badania na tym obszarze zostały przeprowadzone wyłącznie jakościowo (np. Krappmann, Oswald 1995; Böttger 1999, ostatnio Klewin 2006, a także Dąbrowska-Bąk 1997, Cudkowska 2005) i mają one charakter pomocniczy: rozpoznawczy, weryfikujący czy uzupełniający, przyjmując formę studiów przypadków, analiz biograficznych, wywiadów narracyjnych, dyskusji grupowych, swobodnych i kierowanych obserwacji i in.

6. **Badania internetowe**. Ta stosunkowo nowa forma badań rozszerza repertuar stosowanych metod (przy czym czynnikiem różnicującym jest w tym przypadku sposób przekazania/zebrania danych, a nie samo podejście). Tego typu podejście polegać może zarówno na przesyłaniu elektronicznej wersji ankiety do wypełnienia, jak i organizowaniu naboru respondentów bezpośrednio w Internecie (np. portalu). Przypuszczać należy, że badania internetowe mają szanse – analogicznie do wielu innych badanych dziedzin – zyskać sporą popularność, oferując możliwość szybkiego i stosunkowo taniego ujęcia poglądów dużych grup respondentów. Problemem jest w tym przypadku zapewne ograniczona reprezentacyjność próby, względnie możliwość jej

[21] Głównym zastrzeżeniem jest opieranie się na wypowiedziach respondentów, stanowiących zawsze trudne do sprawdzenia interpretacje rzeczywistości. Interpretacji podlega przy tym nie tylko sam przedmiot badania, lecz także stosowane narzędzie badawcze. Respondenci starają się zatem ocenić, czego właściwie chce od nich autor pytań oraz jak mają się w tej sytuacji zachować i na tej podstawie udzielają dopiero odpowiedzi.

kontrolowania oraz sam proces doboru, co nie pozostaje bez wpływu na trafność obliczeń. Charakterystyczne dla tego typu pomiarów są stosunkowo ograniczone narzędzia pomiarowe przy dość dużych grupach respondentów. Pierwsze wyniki tego typu studiów zostały opublikowane przez Kletta (2005).

7. **Podejście multimetodyczne**. Pozwala ono na lepsze, bardziej trafne ujęcie przedmiotu badań, zmniejszenie wpływu ewentualnych przekłamań i niedoskonałości poszczególnych metod, umożliwiając jednocześnie wyciąganie bardziej szczegółowych wniosków. Niemniej jednak – jak zauważają np. Fuchs i in. (2001) – multimetodyczne podejście nie stanowi pojęcia samego w sobie i niekoniecznie znajduje zastosowanie w każdej sytuacji badawczej. W praktyce badań nad agresją i przemocą w szkole oznacza ono wykorzystanie metod jakościowych i/lub danych kumulowanych do częściowego uzupełniania, pogłębiania i rozszerzania wybranych aspektów studiów. Tego typu postępowania zastosowano np. w niemieckich badaniach Tillmanna i współpracowników (por. Tillmann i in. 2000, s. 71) czy Lamneka i współpracowników (por. Fuchs i in. 2001).

Podsumowując powyższe rozważania o metodyce prac badawczych nad zjawiskiem szkolnej agresji i przemocy, podkreślić należy, że nowsze studia z tego zakresu tematycznego koncentrują się przede wszystkim na ujęciu poglądów uczniów. Stopniowo tracą na znaczeniu próby udokumentowania zjawiska na podstawie wypowiedzi innych obserwatorów. Obraz rzeczywistości przemocowej w szkołach z perspektywy np. nauczycieli czy dyrektorów szkół oddaje bowiem przede wszystkim percepcję zjawiska ze strony osób nieuczestniczących i nie zawsze jest odzwierciedleniem szkolnych realiów. Podobnie sytuacja wygląda z próbami oceny tendencji rozwojowych przemocy w szkołach. Wywiady z obserwatorami (z reguły zebrane opinie nauczycieli i dyrektorów szkół) ilustrują przede wszystkim ich subiektywne oceny. Przydatność tak ujętej percepcji zjawiska przemocy w szkołach do wyciągania trafnych wniosków na temat rozmiarów przemocy jest ograniczona. Lamnek i współpracownicy przytaczają w tym kontekście przykład, gdy 2–3 uczniów o wyjątkowych skłonnościach do ekstremalnych zachowań dewiacyjnych może całkowicie zafałszować wyłaniający się z opinii nauczycieli obraz panującej w szkole sytuacji. Jako że znani są oni przeważającej części grona pedagogicznego, to prawdopodobnie większa ich część potwierdzi istnienie ekstremalnych form przemocy w szkole (por. Fuchs i in. 2001).

Zdecydowana większość nowszych studiów problematyki wykorzystuje zatem podejście ujmujące relacje czynów przemocowych uczniów – zarówno jako ich sprawców, jak i ofiar. Wprawdzie także ta metoda nie jest całkowicie wolna od możliwości zniekształceń czy zakłamań, jednak w odniesieniu do przemocy popełnianej przez uczniów wykazuje ona wyższy poziom trafności niż wypowiedzi innych osób i poprawia wyraźnie dokładność prowadzonych pomiarów. Mimo to, pytanie uczniów o przypadki stosowania przez nich przemocy wiąże się także z niebezpieczeństwem (nie)świadomych przekłamań: poszczególni

uczniowie mogą – z obawy przed konsekwencjami czy karami – nie podawać całej prawdy bądź – analizując społeczną poprawność własnych zachowań – prawdę taką upiększać czy wręcz całkowicie zmieniać. Inni być może, chcąc przy tej okazji podkreślać własną pozycję, zawyżają dane na temat rozmiarów stosowanej przez nich przemocy – może to wystąpić szczególnie w przypadkach, gdy wywiad jest przeprowadzany w klasach lekcyjnych (tak jest z reguły) w obecności innych uczniów, będących współadresatami ich wypowiedzi.

W sytuacji jednak o wiele większych problemów i możliwych przekłamań przy stosowaniu obserwacji nauczycieli, dyrektorów i rodziców czy innej analizy statystycznej relacje uczniów zostają uznane w tej pracy za najlepsze, najbardziej wiarygodne i rzetelne źródło informacji o przemocy w szkole.

3.2. Stan międzynarodowych badań nad zjawiskiem agresji i przemocy w szkołach

Pierwsze systematyczne próby naukowego ujęcia zjawiska agresji i przemocy w szkołach zostały podjęte na szeroką skalę w krajach skandynawskich. Za pionierskie uchodzą tu badania norweskiego psychologa D. Olweusa z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia przeprowadzone w szkołach szwedzkich i norweskich (Olweus 1973, 1978). Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych doszło do znacznego wzrostu zainteresowania tą problematyką także w innych krajach, głównie Stanach Zjednoczonych, Anglii, Australii, Kanadzie, Holandii, Japonii czy Niemczech. Miało to związek z odnotowaniem w różnego rodzaju statystykach znacznego przyrostu zachowań przemocowych wśród dzieci i młodzieży, zwłaszcza tych o najcięższym charakterze. Istniejące w powszechnym mniemaniu przekonanie o postępującej „fali" przestępczości i przemocy wśród młodzieży zainspirowało wiele prac badawczych w tym obszarze. Miały one ustalić rzeczywisty rozmiar zjawiska, ująć zarówno jakościową, jak i ilościową dynamikę zmian, zidentyfikować czynniki wspierające i hamujące oraz przyczynić się w ten sposób do jego redukcji. Poniżej zostanie zaprezentowany krótki i – mimo wszystko dość selektywny – przegląd najważniejszych wyników i ustaleń międzynarodowych badań nad zjawiskiem agresji i przemocy w szkołach, koncentrujący się przede wszystkim na trzech regionach: Skandynawii, USA oraz Niemczech.

3.2.1. Formy i rozmiary uczniowskiej agresji i przemocy

Stosunkowo długą tradycją badań nad przemocą w szkole mogą się pochwalić kraje skandynawskie. Głównie jest podejmowany tam problem *bullyingu* (por. pkt 1.4). Przytaczane wyniki badań norweskich szacują odsetek uczniów

uczestniczących w tej formie szkolnej przemocy na 15%, ok. 9% uczniów staje się jej ofiarami. Mniej więcej 7% badanych to czynni sprawcy (tzw. *bullies*). Stosunkowo niewielu uczniów (ok. 2%) jest zarówno sprawcą, jak i ofiarą tego typu zachowań (Olweus 1995, 1996a, b, 1999). Podobne wyniki odnotowano w innych krajach skandynawskich: w Szwecji (Olweus 1996a, b, 1999a; Laflamme i in. 1998) oraz Finlandii (np. Kumpulainen i in. 1998; Björkqvist, Österman 1999). W odniesieniu do grup wiekowych (analizowano głównie uczniów 8–15-letnich) zauważono, że wraz z wiekiem obniża się odsetek ofiar, podczas gdy wśród sprawców (zwłaszcza płci męskiej) tendencji tej nie stwierdzono (Olweus 1996b, s. 33 i n.). Podobnie jak w przypadku innych form przemocy ustalono, że chłopcy są znacznie częściej zarówno sprawcami, jak i ofiarami *bullying*u, ponadto zdecydowanie częściej posługują się przy tym agresją fizyczną (por. Björkqvist, Östermann 1999; Olweus 1999b). Dodać należy, że prace badawcze nad innymi (niż *bullying*) formami szkolnej przemocy są na obszarze Skandynawii niezmiernie rzadkie.

Formy i rozmiary uczniowskiej agresji w szkołach amerykańskich wydają się – zwłaszcza w zestawieniu z porównywalnymi danymi z Europy – niepokojące. Różnice odnoszą się zarówno do jakości, jak i liczby odnotowywanych aktów. Uznać należy, że zwłaszcza czyny poważniejsze, o charakterze przestępczym (użycie i posiadanie broni, grabież, gwałt czy morderstwo) odgrywają w amerykańskich szkołach dużo większą rolę[22] (por. np. Goldstein, Conoley 1997). Przemoc wśród uczniów stanowi, zdaniem niektórych badaczy, najpoważniejszy problem szkół amerykańskich, choć można zauważyć, że w amerykańskiej tradycji badawczej zacierają się czasami granice pomiędzy agresją czy przemocą oraz innymi formami zachowań dewiacyjnych czy aspołecznych (kradzież, narkotyki, wagarowanie itd.). Jednym z najważniejszych zagadnień zarówno prac naukowych, jak i praktyki szkolnej pozostaje szeroko pojęta tematyka poczucia bezpieczeństwa w szkole (por. np. Klewin i in. 2002).

Istotnym i charakterystycznym dla szkół USA zagadnieniem pozostaje dostępność i powszechność broni palnej. Jak podaje D. C. Anderson, odnosząc się do dużych środowisk miejskich, przeszło 22% uczniów posiada broń, a 12% nosi ją regularnie (Anderson 1998, s. 328 i n.). W tym kontekście nie może naturalnie dziwić, że aż ok. 3 tys. dzieci i młodocianych zostaje w ciągu roku w USA zastrzelonych, z tego ok. 50 w szkole (por. Devine 2000, s. 43).

Problematyka agresji i przemocy w szkołach pojawiła w niemieckojęzycznym obszarze językowym na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia. Wraz z nagłym wzrostem aktywności młodocianych prawicowych grup ekstremistycznych uwaga opinii publicznej skupiła się także na szkole, czego efektem była znaczna intensyfikacja prac badawczych na tym obszarze, odno-

[22] W tym kontekście w niemieckojęzycznej literaturze fachowej mówi się o „amerykańskich stosunkach" (*amerikanische Verhältnisse*) w szkołach.

szących się do poszczególnych miast (np. Schwindt i in. 1995; Funk 1995; Greszik i in. 1995) czy landów (np. Fuchs i in. 1996 i 2001; Arbeitsgruppe Schulevaluation 1998; Tillmann i in. 2000). Studia te rozróżniają zasadniczo agresję i przemoc fizyczną oraz psychiczną, próbując wyjaśnić uwarunkowania obu tych form[23]. Problematyka *bullyingu* jest tutaj traktowana z reguły jako jeden z aspektów prowadzonych badań.

Większość niemieckojęzycznych badaczy wydaje się podzielać pogląd, że wbrew rozpowszechnianej przez niektóre media tezie rozmiar szkolnej przemocy nie jest dramatyczny. Dominującymi formami tego typu zachowań są lekkie i/lub sporadyczne ataki fizyczne, a także – w zależności od przyjętych założeń definicyjnych – ataki o charakterze psychicznym i/lub werbalnym (por. Klewin i in. 2002; Schubarth i in. 1997; Tillmann i in. 2000). Zajścia poważniejsze, spektakularne, o charakterze przestępczym są wciąż rzadkością w szkołach niemieckich. Niemniej wielu autorów zwraca uwagę przede wszystkim na jakościową zmianę dokonywanych czynów (por. np. Klewin i in. 2002).

W kontekście niedawnych wydarzeń we Francji (zamieszki grup młodocianych na przedmieściach wielkich miast), a także protestów w szkołach w trudnych środowiskach niektórych dużych miast niemieckich (Berlin) uwagę niemieckiej opinii publicznej przykuwa problematyka młodzieży obcego pochodzenia, stosującej przemoc w wyniku wadliwej integracji i nieprzystosowania.

3.2.2. Tendencje rozwojowe, dynamika zmian

Ustalenie i udokumentowanie zmian i tendencji rozwojowych w nasileniu zjawiska szkolnej agresji i przemocy należy do celów najważniejszych, lecz jednocześnie najtrudniejszych i budzących najwięcej kontrowersji. Nie bez znaczenia są trudności ze standaryzowanym, ujednoliconym statystycznie ujęciem zjawiska oraz ograniczone możliwości porównań zebranych dotychczas danych. Wielu autorów podkreśla, że jednoznaczne, odpowiednio naukowo udokumentowane wnioskowanie na temat tendencji rozwojowych zjawiska agresji i przemocy w szkołach jest trudne czy wręcz niemożliwe (np. Tillmann i in. 2000; Fuchs i in. 1996; Eisner 1998; Eisner i in. 2000).

Ważnym tłem interpretacyjnym zarówno dla podejmowanych projektów i prac badawczych, jak i wyciąganych wniosków oraz ustaleń jest dość powszechne przekonanie o postępującej fali przemocy wśród młodzieży. Bazuje ono z jednej strony na odczuciach opinii publicznej, wspieranych doniesieniami o kolejnych spektakularnych przypadkach przemocy w szkole i jej otoczeniu,

[23] Do rzadkości należą natomiast badania koncentrujące się na problematyce *bullyingu* (np. orientujące się na założeniach Olweusowskich badania w Schlezwigu-Holsztynie, por. Hanewinkel, Knaack 1997).

z drugiej na odnotowanym w statystykach policyjnych wzroście udziału młodzieży (uczniów) w bójkach, pobiciach czy innych rejestrowanych zachowaniach o charakterze przemocowym. Faktem jest, że dane policyjne potwierdzają w wielu krajach dość zgodnie znaczący przyrost zachowań przemocowych wśród młodzieży w latach dziewięćdziesiątych, choć – jak sugeruje wielu autorów – przerysowują one rzeczywisty obraz zjawiska (por. np. Eisner i in. 2000; Fuchs i in 2001).

Jednocześnie, dokładniejsza, jednoznaczna interpretacja wyników licznych badań empirycznych nie jest łatwa. Ich ustalenia bowiem często różnią się od siebie. Na przykład, autorzy trzech regionalnie ograniczonych badań podłużnych w Niemczech dochodzą do częściowo sprzecznych wniosków: J. Mansel oraz K. Hurrelmann stwierdzili w okresie 1988–1996 wyraźny, ogólny wzrost agresji fizycznej w szkołach, Tillmann i współpracownicy uznali, że w latach 1972–1995 doszło do zdecydowanego wzrostu przemocy jedynie w najbardziej obciążonych szkołach głównych (*Hauptschule*). W bawarskich studiach prowadzonych na Katolickim Uniwersytecie Eichstätt (1994–1999–2004) nie odnotowano istotnego wzrostu przemocy w szkołach. Niezależnie od tego, wielu niemieckojęzycznych badaczy skłania się ku tezie, że gotowość młodych ludzi do stosowania przemocy w rozwiązywaniu konfliktów narasta (por. np. Rech 2005).

Na podstawie analizy literatury tematu można przyjąć, że obserwowany i w różny sposób udokumentowany wzrost czynów agresywnych i przemocowych w szkołach – i szerzej wśród młodzieży – jest najwyraźniejszy w społecznie obciążonych środowiskach. Niemniej jednak wielu badaczy z dużą rezerwą odnosi się do danych ze statystyk policyjnych. Niezależne od nich, naukowe próby oszacowania tendencji rozwojowych uzyskane w badaniach podłużnych dość zgodnie wykazują, że rzeczywisty przyrost przemocy wśród młodzieży nie jest taki dramatyczny (por. np. Estrada 1997, 1999; Eisner i in. 2000). Dotyczyć to może zwłaszcza bezpośrednio terenu szkoły. Wielu autorów podkreśla (np. Böttger 1997; Fuchs i in 2001) możliwe i prawdopodobne różnice pomiędzy rozwojem ogólnego zjawiska przestępczości młodocianych a manifestowanymi zachowaniami przemocowymi w szkole i jej otoczeniu[24]. Uznać należy, że obserwacje dotyczące rozwoju i zmian dokonujących się na przestrzeni lat odpowiednio ugruntowane metodyczne, bazujące na reprezentatywnych danych i możliwie szeroko ujmujące problem i jego uwarunkowania nadal należą do najtrudniejszych, choć równocześnie najważniejszych celów poszukiwań badawczych na tym obszarze.

[24] Z całą pewnością zjawiska przemocy uczniów w szkole i poza nią są ze sobą ściśle powiązane. Niemniej stosunkowo wysoki poziom kontroli społecznej sprawia, że w szkole panują inne warunki ramowe do stosowania przemocy niż poza nią. Można przypuszczać, że dynamika zachowań przemocowych poza szkołą jest bardziej niepokojąca niż w szkole (np. Fuchs i in. 2001; Popp 1997).

3.2.3. Charakterystyka sprawców i ofiar agresji oraz przemocy w szkole

Dość charakterystyczne dla zjawiska agresji i przemocy w szkole (oraz szerzej: wśród młodzieży) jest powiązanie i przenikanie się statusu ofiary i sprawcy. Innymi słowy, ci uczniowie, którzy częściej doświadczają przemocy, zdecydowanie częściej także ją stosują. Ponadto to właśnie wśród częstych i notorycznych sprawców notuje się najwyższe prawdopodobieństwo stania się ofiarą ataków (por. Fuchs i in. 2001, 1996). Nie bez znaczenia wydaje się w tym kontekście przynależność uczniów stosujących przemoc do (nieformalnych) grup rówieśniczych, w których przyzwolenie na stosowanie tego typu zachowań jest bardzo wysokie.

Analizy właściwości uczniów będących wyłącznie sprawcami przemocy wykazały, że nie stanowią oni jednoznacznie homogenicznej grupy, o typowo negatywnym zabarwieniu. Wprawdzie wykazują ponadprzeciętny poziom przyzwolenia na stosowanie przemocy (Funk 1995; Klewin 2006; Olweus 1997), to jednak wydają się dobrze zintegrowani w grupie rówieśników, są często lubiani (np. Salmivalli i in. 1997), a ich poziom poczucia własnej wartości nie jest – jak sugerują niektórzy – niższy od przeciętnej (Salmivalli i in. 1997; Olweus 1997). Jedynie w przypadku problemów psychicznych i podobnych zaburzeń zauważono u nich nieco wyższe wartości (por. Klewin 2006).

Inną, typową dla analizowanego zjawiska właściwością jest ponadproporcjonalny udział w tych zdarzeniach małej, lecz bardzo aktywnej grupy uczniów. Wielu badaczy określa ich jako „twardy rdzeń". W zależności od przyjętych kryteriów jego wielkość szacuje się od 3–5 do 9–10% młodzieży, która jest odpowiedzialna za ok. 60% czynów przemocowych w szkole. Taką koncentrację zwłaszcza poważniejszych czynów w małej grupie uczniów potwierdza wielu badaczy problematyki i to częstokroć niezależnie od przyjętych metod i założeń badawczych (por. np. Fuchs i in. 2001, 2005; Olweus 1996a, b, 1999). W ten sposób decydującym problemem szkolnej agresji i przemocy nie wydają się rozpowszechnione, umiarkowane formy przemocy i ich sprawcy, lecz przemoc szczególnie brutalna i intensywna, stosowana przez nieliczną grupę sprawców wobec stosunkowo nielicznej grupy ofiar.

Zdecydowanie więcej cech wspólnych notuje się w grupie uczniów stających się tylko ofiarami agresji i przemocy w szkole. Są oni z reguły gorzej zintegrowani z klasą, mają mniej przyjaciół, są mniej lubiani. Nierzadko notuje się u nich niższy niż u reszty uczniów poziom poczucia własnej wartości, ale wyższy lęków, depresji czy problemów społecznych (por. np. Bannenberg i in. 2004; Klewin 2006; Olweus 1997). Niemniej także w tym przypadku trudno jest o wyciąganie daleko idących wniosków odnośnie do kierunku kauzalnego wymienionych zależności.

3.2.4. Płeć i wiek stosujących przemoc

Twierdzenie o wyraźnej dominacji chłopców w stosowaniu agresji i przemocy, zwłaszcza jej jawniejszych form, jest uznane w literaturze jako dobrze udokumentowane. W jednych z nowszych niemieckojęzycznych badań wykazano nie tylko istnienie wyraźnych różnic płciowych w stosowaniu czynów przemocowych, lecz także towarzyszący temu zjawisku strach (zdecydowanie wyższy jego poziom u dziewcząt, mimo ich obiektywnie mniejszego obciążenia) (por. Lösel, Bliesener 2003). Niezależnie od dość wyraźnej dominacji uczniów płci męskiej – chłopcy uchodzą zarówno za częstszych sprawców, jak i ofiary agresji i przemocy w szkole (por. np. Olweus 1996a, b; Björkqvist, Östermann 1999; Fuchs i in. 2001) – nie można uznać dziewcząt wyłącznie za ofiary lub osoby nieuczestniczące. Dotyczy to zwłaszcza agresji werbalnej i psychicznej (te formy przemocy wydają się stosowane z podobną częstością przez chłopców, jak i dziewczęta). Niemniej dość powszechne jest przekonanie, że występujące dyferencje są tym wyraźniejsze, im poważniejsze, bardziej agresywne są zachowania, a także im jest większy udział agresji i przemocy fizycznej (por. np. Stenke i in. 1998; Freitag, Hurrelmann 1993). Jak wykazały niektóre badania analizujące zachowania uczniów w zależności od ich płci (np. w Niemczech Popp 1997; Stenke i in. 1998), chłopcy różnią się także w sposobie percepcji zachowań współuczniów, oceny ich szkodliwości, a także ogólnej oceny szkoły.

Innym ważnym modyfikatorem agresywnych i przemocowych zachowań młodzieży w szkole jest wiek. Jak dowodzą liczne opracowania naukowe, omawiane zjawisko ma charakter pasażowy (por. np. Ostrowska, Surzykiewicz 2005). Narasta ono od mniej więcej 12. roku życia, by po 3–4 latach osiągnąć najwyższe nasilenie, po czym stopniowo słabnie (por. Fuchs i in. 1996, 2001; Meier, Tillmann 2000). Wielu autorów sugeruje, że wraz z wiekiem nie tyle obniża się skłonność do zachowań agresywnych, co zmieniają się formy jej manifestacji. Z czasem nasilają się ataki pośrednie, mniej jawne – werbalne i/lub psychiczne, zastępując (zwłaszcza wśród chłopców) przemoc fizyczną – (por. np. Meier 2004). Dodać wypada, że obserwuje się obecnie wcześniejsze wkraczanie uczniów w ową fazę podwyższonego ryzyka (co odpowiadać może przyspieszaniu się fazy młodzieńczej – por. Fuchs i in. 2001, podobnie Ostrowska, Surzykiewicz 2005).

Autorzy badań bawarskich natomiast sugerują, że problemem jest nie tyle nieco podwyższony poziom agresywności wśród młodzieży, co możliwość jego transferowania i utrwalania w wieku późniejszym (Fuchs i in. 2001). Jak zauważa Surzykiewicz, „Problematycznie wygląda sytuacja w przypadku tych grup, u których poziom zachowań przemocowych nie obniża się wraz z wiekiem. Dotyczy to przede wszystkim młodocianych i dorastających w środowiskach dyskryminowanych socjalnie. W takich przypadkach mogą te – normalne dla wieku młodzieńczego – epizodyczne postępowania przemocowe stać się

utrwalonymi wzorcami zachowaniowymi" (Ostrowska, Surzykiewicz 2005, s. 138 i n.).

W kontekście powyższych rozważań istotna wydaje się analiza stabilności biograficznej zachowań agresywnych i przemocowych uczniów. Jak wykazują liczne badania, wczesny początek występowania zachowań dewiacyjnych i problemowych jest dobrym predyktorem popełniania czynów przemocowych i przestępczych w starszym wieku. Zależności takie udokumentowały niektóre badania podłużne. I tak w Szwecji wykazano, że w grupie uczniów, u których w wieku 13 lat zaobserwowano niepokój, impulsywność czy problemy z koncentracją, aż 15% została odnotowana jeszcze przed ukończeniem 26 lat przez policję za czyny przemocowe, podczas gdy wśród pozostałych uczniów odsetek ten nie przekroczył 3% (Klinteberg i in. 1993). Podobne w wymowie analizy, potwierdzające ciągłość i trwałość biograficzną przemocowych i przestępczych zachowań młodzieży, przeprowadzono w innych krajach (np. Farrington 1998 oraz Stevenson, Goodman 2001 w Anglii, Eisner i in. 2000 w Szwajcarii, por. też metanaliza 34 różnych badań podłużnych u Lipseya, Derzona 1998).

3.2.5. Uwarunkowania zachowań przemocowych

Ustalenie uwarunkowań zachowań przemocowych, czynników je wspierających lub je redukujących stanowi jeden z głównych celów badań na tym obszarze. W ostatnim czasie ponadto daje się zauważyć zainteresowanie badaniami, mającymi na celu znalezienie zasobów wspierających uczniów i ich otoczenie, powiązanych ze studiami ewaluacyjnymi działań profilaktycznych.

Szkoła, środowisko szkolne

Większość nowszych opracowań badawczych postrzega szkołę nie tylko jako miejsce występowania przemocy, lecz także jako potencjalne środowisko wzmacniające lub osłabiające takie zachowania. Jednym z głównych zagadnień badawczych jest w tym kontekście ocenienie pozytywnego wpływu wielu elementów środowiska szkolnego składających się na klimat i/lub kulturę szkoły (szerzej na ten temat w rozdz. 2) niwelujących agresję i przemoc szkolną. Rezultaty przeprowadzonych analiz dowodzą istnienia częściowo silnych zależności pomiędzy właściwościami środowiska szkolnego oraz procesu wychowawczo-edukacyjnego a zachowaniami i postawami uczniów w szkole. Szczególnie istotna dla niestosowania i/lub niedoświadczania przez uczniów agresji i przemocy w szkole wydaje się jakość i intensywność wzajemnych relacji pomiędzy uczniami oraz uczniami i nauczycielami, a szczególnie takie zachowania, jak: osłabianie postaw konkurencyjnych, pozytywne więzi społecz-

ne, dobre relacje społeczne, brak poczucia wyobcowania, brak procesów etykietowania, demokratyczny styl wychowawczy nauczycieli, a także szeroko rozumiane właściwości atmosfery edukacyjnej i wychowawczej: istnienie możliwości partycypacji i współdecydowania w sprawach szkoły, wprowadzane przez szkołę i grono nauczycielskie pozytywne wartości w zachowaniu (por. np. Rutter i in. 1979; Fend 1977; Moos 1979, Oswald i in. 1989; Hopf 2002; Holtappels 2003a; Varbelow 2003).

Przyjmuje się ponadto, że bezpośredni wpływ na zachowania uczniów mają nie tyle obiektywne właściwości środowiska szkolnego, co postrzeganie i odczuwanie atmosfery szkolnej przez uczniów. Uwarunkowania strukturalno-organizacyjne (wielkość szkoły i klasy, warunki lokalowe, wielkość miejscowości itd.) odgrywają w tym kontekście rolę drugoplanową, z jednym, ważnym wyjątkiem: poziom agresji i przemocy wydaje się uzależniony od typu szkoły – szczególnie w hierarchicznie ustrukturyzowanych systemach kształcenia (np. w Niemczech, Austrii, Szwajcarii, a także Polsce). Owa powiązana z prestiżem społecznym i edukacyjnym szkoły hierarchia znajduje odbicie w obciążeniu szkoły agresją i przemocą. Wiele badań potwierdza, że w szkołach, w których uczniowie mają najlepsze perspektywy edukacyjne i społeczne, najrzadziej dochodzi do takich zachowań (zwłaszcza w ich jawnej, otwartej, względnie bezpośredniej, formie). Zależność tę tłumaczy się nie tylko koncentracją uczniów trudniejszych, bardziej obciążonych w relacjach pozaszkolnych (sytuacja w rodzinie, wpływ grup rówieśniczych), w zestawieniu z gorszymi perspektywami życiowymi, lecz także ograniczonymi w tym przypadku możliwościami interwencji i kontroli społecznej (por. np. Tillmann i in. 2000; Eisner i in. 2000; Fuchs i in. 2001; Filsinger 2004).

Rodzinny kontekst socjalizacyjny

Wpływ rodziny na przejawiane przez uczniów zachowania problemowe uchodzi za odpowiednio silnie udokumentowany zarówno od strony teorii, jak i badań empirycznych. Zwraca się uwagę na ważne i długotrwałe oddziaływanie rodziców na dzieci (uczniów) i potwierdzone procesy modelowania postaw, strategii działania i rozwiązywania problemów. Proprzemocowe, agresywne sposoby działania rodziców odnaleźć można stosunkowo łatwo w podobnych zachowaniach uczniów.

Kolejnym zagadnieniem poruszanym w związku z rodzinnymi uwarunkowaniami zachowań przemocowych i agresywnych uczniów jest jakość życia rodzinnego. Fuchs i współpracownicy zwracają uwagę, że nie wszystkie rodziny oferują dzieciom odpowiednie środowisko wzrastania (Fuchs i in. 2001, s. 186). Głównym problemem jest w tym przypadku doświadczana agresja/przemoc ze strony rodziców – zarówno ta bezpośrednia, fizyczna, werbalna, jak i jej mniej

jawne formy psychiczne. Często dyskutowany, lecz niezwykle trudny do zbadania pozostaje obszar przemocy seksualnej w rodzinach. W tym przypadku trudno jest dokonać jednoznacznej weryfikacji rozpowszechnienia zjawiska.

Na podstawie dostępnej literatury i prowadzonych badań empirycznych można stwierdzić, że czynnikami rodzinnymi wpływającymi na poziom stosowania przez uczniów agresji i przemocy w szkołach są przede wszystkim: niski poziom wykształcenia rodziców, restrykcyjny, autorytarny styl wychowawczy, brak akceptacji i uznania w rodzinie, ale także np. zła sytuacja ekonomiczna czy niepewny status pracy ojca (por. np. Tillmann i in. 2000, s. 155 i n.; Klewin i in. 2002, s. 1096).

Grupy rówieśnicze

Jako szczególnie istotny dla eliminowania zachowań agresywnych uznaje się sposób spędzania czasu wolnego oraz pozytywny wpływ grup rówieśniczych. Ustalono istnienie silnej zależności pomiędzy stosowaniem przemocy i poziomem przyzwolenia na nią a przynależnością do agresywnych (czy wręcz przestępczych) grup młodzieżowych. Zachowania dewiacyjne, takie jak: używanie alkoholu, narkotyków, uciekanie z domu itd., również silnie korelują ze stosowaniem przemocy w szkole. Dodać należy, że członkowie gangów i innych grup nieformalnych szczególnie często są uwikłani w brutalne akty przemocy (z użyciem broni, przemocy grupowej i inne). Udowodniono ponadto zależności przynależenia do nieformalnych grup dewiacyjnych z częstością doznawania przemocy w rodzinie (por. Pfeiffer i in. 1999, s. 34 i n.).

Status społeczny, środowisko lokalne

Kolejnym ważnym obszarem uwarunkowań agresywnych i przemocowych zachowań uczniów jest status społeczny oraz ściśle powiązane z tym środowisko lokalne. Wprawdzie ani wyniki badań, ani opinia publiczna nie uprawniają do tezy, że przemoc stanowi jedynie problem środowisk o gorszym statusie społecznym, jednak przyjąć należy, że w takich warunkach dochodzi do niej częściej i intensywniej. Dotyczy to zwłaszcza poważniejszych przejawów zachowań przemocowych. Dyskutowanymi aspektami wpływającymi na poziom agresji i przemocy oraz związanymi z materialnym i społecznym statusem są posiadane zasoby finansowe, wykształcenie, integracja na rynku pracy czy warunki mieszkaniowe. Nie bez znaczenia jest także środowisko lokalne, w tym zwłaszcza obecność nieformalnych grup przestępczych/dewiacyjnych oraz ryzykowne sąsiedztwo (podobnie obciążonych rodzin). Zwraca się zwłaszcza uwagę na deficyty pozytywnych wzorców (modelowanie społeczne) zachowaniowych, brak wsparcia w sytuacjach kryzysowych czy obciążenie w dzieciństwie najbliższego otoczenia agresją i przemocą.

Narodowość

W niektórych krajach zostały podjęte próby ustalenia zależności pomiędzy nasileniem stosowania i podlegania agresji oraz przemocy a narodowością uczniów. Studia F. Lösela, T. Bliesenera (2003) potwierdzają zdecydowanie wyższy poziom agresywności oraz stosowania szczególnie ciężkich form przemocy u uczniów nieniemieckich[25]. Porównywalne rezultaty osiągnęli w szkołach bawarskich badacze Katolickiego Uniwersytetu Eichstätt w roku 2004 (por. Fuchs i in. 2005). Podobne w wymowie są wyniki badań szwajcarskich (Eisner i in. 2000). Autorzy ich konstatują, że obcokrajowcy ponadprzeciętnie często są sprawcami przemocy (zwłaszcza jako „czyści", notoryczni sprawcy). Zdecydowanie rzadziej niż uczniowie szwajcarscy stają się oni tylko ofiarami ataków (por. Eisner i in. 2000, s. 93). Tłem interpretacyjnym dla dostrzegalnych różnic pozostają dla większości autorów uwarunkowania społeczne (brak perspektyw, trudności finansowe, marginalizacja, zły status społeczny, patologiczne otoczenie) i środowiskowe (gangi młodzieżowe, przestępczość, preferowane wzorce zachowaniowe). Bardziej szczegółowe studia, analizujące przejawianie przemocy w kontekście ewentualnych różnic kulturowych pomiędzy poszczególnymi narodowościami, nie są mi znane. Uznać jednak należy, że zjawisko marginalizacji grup dyskryminowanych odgrywa istotną rolę w poziomie przejawianych zachowań agresywnych i przemocowych.

Wpływ mediów

Innym potencjalnym obszarem wpływu modelującym zachowania są media. O ile ogólny czas poświęcany na oglądanie telewizji, filmów wideo czy gry komputerowe nie ma istotnego wpływu na skłonność do stosowania agresji (np. Fuchs i in. 1996; Klewin 2006; Tillmann i in. 2000; choć inaczej u Kuntsche 2004), to zakłada się, że oglądanie horrorów, filmów brutalnych czy pornograficznych, a także emanujących agresją gier komputerowych czy czasopism zwiększa prawdopodobieństwo stosowania agresji i przemocy (por. np. Fuchs i in. 1996, 2005; Funk 1995; Kuntsche 2004; Tillmann i in. 2000). Niemniej analiza związków przyczynowych jest w tym przypadku trudna. Wielu autorów sugeruje, że jest niemożliwe jednoznaczne stwierdzenie, czy i na ile konsumpcja przemocowych przekazów medialnych wywiera wpływ na zachowanie młodzieży, a na ile młodzież o podwyższonej skłonności do stosowania przemocy preferuje takie treści w mediach.

[25] Przyznać należy, że niezależnie od dość powszechnego przekonania o wyższym poziomie agresywności obcokrajowców, wyrażanego często w mediach (m. in. żarty na temat gotowości do agresji osób pochodzenia tureckiego czy przesiedleńców z b. ZSRR, w tym także poza granicami Niemiec), poglądy o kulturowej genezie zachowań agresywnych uchodzą raczej za politycznie niepoprawne.

Reasumując powyższe rozważania, można na podstawie dokonanej analizy literatury pokusić się o identyfikację najważniejszych obszarów ryzyka, jakie pojawiają się w naukowej dyskusji nad problematyką przemocy w szkole. W tab. 1.8 zostały zestawione obszary oraz każdorazowo czynniki wspierające i hamujące agresywne i przemocowe zachowania uczniów.

Tabela 1.8

Najważniejsze czynniki wspierające agresję i przemoc w szkole oraz chroniące przed nimi w świetle badań międzynarodowych

Zakres	Czynniki wspierające	Czynniki ochronne
Indywidualne cechy osobowościowe	Impulsywność, preferowanie aspołecznych postaw i wartości Niski poziom empatii Trudności z radzeniem sobie z frustracjami	Pozytywny, zrównoważony temperament Podwyższony poziom kompetencji społecznych Ponadprzeciętny poziom inteligencji Pozytywny (lecz realistyczny) obraz własnej osoby
Rodzinny kontekst socjalizacyjny	Ubóstwo w rodzinie Niski poziom więzi z rodzicami Doświadczenia przemocowe w rodzinie Negatywny wpływ mediów	Wsparcie społeczne i emocjonalne ze strony rodziców Odpowiedni poziom kontroli w procesie wychowawczym
Szkolny kontekst socjalizacyjny	Niepowodzenia w szkole Niski poziom powiązań ze szkołą Negatywny klimat szkoły	Więzi społeczne w szkole Wysoki poziom identyfikacji ze szkołą Pozytywny klimat w szkole Kontrola społeczna
Grupy rówieśnicze	System norm i wartości preferowany przez rówieśników Poziom agresji, agresywności oraz przyzwolenia na nią w grupie Przestępczość w grupach rówieśniczych Używanie alkoholu, narkotyków	Brak przynależności do band, gangów oraz grup o wysokim wskaźniku zachowań dewiacyjnych Doświadczenia więzi i przynależności do grup o charakterze niedewiacyjnym (np. hobby), względnie pewny poziom izolacji
Środowisko lokalne	Trudna sytuacja ekonomiczna i/lub społeczna Poziom przestępczości, dostępność broni i narkotyków	Pozytywne systemy norm i wartości w środowisku lokalnym Wysoki poziom identyfikacji, uczestnictwa i współodpowiedzialności za społeczność lokalną Poziom kontroli społecznej

Źródło: opracowanie własne.

3.2.6. Podsumowanie i wnioski

Jednoznaczne podsumowanie międzynarodowego dorobku badawczego nad zjawiskiem agresji i przemocy w szkołach jest możliwie jedynie w ograniczonym stopniu. Mamy bowiem do czynienia z odmiennymi zainteresowaniami, tradycjami badawczymi czy poruszanymi zagadnieniami. Autorzy hipotez badawczych dochodzą nierzadko do różnych, często sprzecznych wniosków, ustaleń czy rezultatów (odnosi się to zwłaszcza do prób oszacowania tendencji rozwoju zjawiska). Wiąże się to częściowo z różnicami systemu szkolnictwa, sytuacji społecznej, ekonomicznej czy politycznej, co znajduje odbicie np. w stopniu nierówności społecznej, dostępności i powszechności broni czy też ogólnym poziomie przyzwolenia na przemoc i stosowaniu jej w społeczeństwie. Te odmienne szkolne i społeczne realia znajdują odzwierciedlenie w praktyce badawczej. I tak w Skandynawii odnotować można wyraźny trend do koncentracji się na *bullyingu*. Badania w Niemczech starają się ująć możliwe szerokie spektrum zachowań młodzieży, wiele uwagi poświęcając także atakom werbalnym czy przemocy strukturalnej. Te aspekty pełnią natomiast w USA rolę najwyżej drugoplanową. Głównym zagadnieniem są tu formy agresji i przemocy fizycznej, zachowań przestępczych (kradzieże, narkotyki) oraz powiązane z nimi ogólne poczucie bezpieczeństwa w szkole.

Niezależnie od tak znaczących różnic w rozkładzie punktów ciężkości podejmowanych studiów i odmiennych tradycji badawczych w poszczególnych krajach dostrzec można w uzyskiwanych wynikach wiele podobieństw. I tak, zdecydowana większość uczniów wydaje się nie stosować przemocy: grupa uczniów uczestniczących w atakach fizycznych czy *bullyingu* jest szacowana na ok. 10–15%. Mniej więcej 5–10% uczniów (w zależności od przyjętych kryteriów) to notoryczni, szczególnie aktywni sprawcy, którzy są odpowiedzialni za większość dokonywanych w szkole ataków. Autorzy większości badań są zgodni co do panujących różnic w stosunku do płci i wieku. Chłopcy zdecydowanie częściej stosują przemoc fizyczną niż dziewczęta. Ich udział w tego typu czynach jest ok. 3–4-krotnie wyższy. Przyjmuje się także, że najwyższe nasilenie w stosowaniu przemocy (szczególnie przemocy fizycznej) przypada na grupę 13–15-latków. Daleko idąca zgodność panuje także w identyfikacji najważniejszych uwarunkowań, predyktorów, czynników wspierających względnie hamujących występowanie agresji i przemocy (por. tab. 1.8).

Analizując międzynarodowy kontekst problematyki szkolnej agresji i przemocy, warto zwrócić uwagę na fakt zainteresowania tym problemem Rady Europy. W 2003 r. została wydana Rekomendacja nr 135 (2003) oraz Rezolucja nr 160 (2003) o lokalnym partnerstwie dla zapobiegania i zwalczania przemocy

w szkole. W dokumentach tych położono nacisk na nasilenie się przemocy w całej Europie, w tym także w szkołach. Zwrócono uwagę na pewną liczbę szczególnie tragicznych zdarzeń, lecz także ogólny wzrost mniej poważnych, ale codziennych aktów przemocy, jak i tendencję do stosowania przemocy przez coraz młodszych uczniów. Poruszono także zagadnienie pogorszenia się wizerunku szkoły, warunków nauczania czy problemy wywoływane występowaniem przemocy. Wydane zostały również zalecenia i rekomendacje dla władz lokalnych oraz regionalnych (por. Rezolucja nr 160/2003 Rady Europy z 22.05.2003 w sprawie partnerstwa lokalnego dla zapobiegania i zwalczania przemocy w szkole).

3.3. Stan badań nad agresją i przemocą w szkołach polskich

Problem agresji i przemocy w szkołach polskich jest tematem wielu analiz i podejść badawczych. W tej pracy rozważania zostaną skoncentrowane głównie na wybranych nowszych i najnowszych empirycznych analizach problematyki (zasadniczo zostały uwzględnione jedynie te opracowania, które ukazały się od roku 2000). Zestawienie i ocenę wcześniejszych studiów badawczych zawierają niektóre starsze opracowania (por. przede wszystkim obszerną monografię J. Surzykiewicza (2000)). W tej analizie chodzi przede wszystkim z jednej strony o ustalenie źródeł inspiracji badawczych, stosowanych koncepcji teoretycznych i metodycznych, z drugiej o prezentację, interpretację oraz ewentualną weryfikację uzyskanych wyników, ustaleń oraz wniosków.

Porównanie przytaczanych tu badań z uwagi na zróżnicowane metodologiczne i metodyczne podejścia jest trudne i możliwe jedynie w ograniczonej formie. Częściowo różne są płaszczyzny analiz i interpretacji danych, które mogą pochodzić z pojedynczej szkoły (Krzystanek 2004), miasta (Brzezińska, Hornowska (red.) 2004; Siudem 2004b; Moczuk 2003; Sack 2003; Jasiński, Brągiel 2002), regionu (Urban 2000; Wolińska 2004; Poraj 2004b) czy całego kraju (Surzykiewicz 2000; Ostrowska, Surzykiewicz 2005; Woynarowska Mazur 2004; CBOS 2006). Częściowo różne koncepcyjne i metodyczne podejścia są powiązane z odmiennymi próbami interpretacji i oceny rezultatów. Brak informacji o stosowanych narzędziach, skalach pomiarowych utrudnia dodatkowo jednoznaczne oceny prezentowanych wyników, ustaleń i wniosków. Niemniej nieodzowną dla niniejszej pracy wydaje się próba przedstawienia całościowego obrazu zjawiska i jego uwarunkowań na podstawie analizy polskich studiów problematyki.

3.3.1. Zainteresowania badawcze, metodologia i metodyka badań polskich

Zauważyć należy, że – w porównaniu z innymi krajami, mogącymi poszczycić się dłuższą i bogatszą tradycją badawczą w tej dziedzinie – ilość statystycznie opracowanego materiału badawczego dotyczącego szkół polskich jest nadal stosunkowo skromna. Niemniej jednak analiza dostępnych studiów pozwala na stwierdzenie, że prowadzonym w ostatnich latach krajowym pracom badawczym przyświecały częściowo różne cele, motywacje i intencje badawcze. Do najważniejszych zaliczyć można zapewne:

1) próbę możliwie wiernego ujęcia i określenia występowania zjawiska agresji i przemocy w szkołach w różnych jego aspektach;

2) próbę szacowania bądź ilościowego ujęcia rozwoju i zmian w występowaniu tego fenomenu (zarówno z retrospektywnego, jak i prospektywnego punktu widzenia);

3) analizę łańcuchów przyczynowo-skutkowych, zależności, korelacji czy predyktorów agresywnych i przemocowych zachowań uczniów;

4) próbę wyciągnięcia wniosków i wskazówek odnośnie do możliwych lub zalecanych działań prewencyjnych i interwencyjnych.

Powyższe cele – w różnej konstelacji – znaleźć można w większości prac badawczych z tego obszaru tematycznego[26]. Wiele prac jednak analizuje zjawisko na obszarze szkoły, lecz nie ujmuje bądź nie odnosi się do samych uwarunkowań szkolnych. Ogranicza to zatem wymowę i możliwości interpretacji wyników tego typu pomiarów. Wypada dodać, że problematyka agresji i przemocy w szkołach dość rzadko staje się przedmiotem badań zorientowanych na kontekst szkoły i jej środowiska. Napotkać można metodycznie nieuzasadnione próby rozszerzania obszaru dociekań na szkołę dopiero w fazie interpretacji (np. przy pomiarach niedotyczących bezpośrednio szkoły). Zdarza się, że pomiary zostają dokonane „przy okazji" badań nad zachowaniami młodzieży, zachowaniami (pro)zdrowotnymi lub innymi.

W tab. 1.9 zostały wybrane polskie nowsze empiryczne studia nad problematyką szkolnej agresji i przemocy oraz ze zbliżonego zakresu. W miarę możliwości za każdym razem została podana wielkość i charakterystyka badanej próby, podejmowana problematyka oraz zastosowane techniki badawcze.

Podstawowym narzędziem stosowanym przez badaczy zjawiska agresji i przemocy w szkołach polskich są ankiety i niestandaryzowane kwestionariusze typu samoopis. Technika *self-report* uchodzi powszechnie za najbardziej miarodajną. Stosunkowo często sięga się jednak po oceny osób nieuczestniczących bezpośrednio w tego typu zajściach (głównie uczniowie i nauczyciele w charakterze świadka bądź oceniającego). Dla opisu zjawiska są wykorzystywane także sporadycznie testy osobowościowe czy techniki projekcyjne, ukierunkowane na stwierdzenie potencjału agresji (agresywności).

[26] Niestety stosunkowo rzadkie są próby oszacowania dokonujących się na przestrzeni czasu zmian w strukturze i nasileniu zjawiska.

Tabela 1.9

Zestawienie wybranych nowszych badań empirycznych nad zjawiskiem agresji i przemocy w szkołach polskich (oraz niektórych studiów o problematyce zbliżonej)

Autorzy	Próba badawcza	Typ szkoły	Obszar, czas badań	Problematyka	Techniki badawcze
1	2	3	4	5	6
CBOS (2006) na zlecenie Polskapresse oraz Orkla Press Polska	3085 uczniów, ze 150 szkół w całej Polsce	Publiczne szkoły podstawowe (50), gimnazjalne (50) oraz ponadgimnazjalne (50)	Marzec 2006	Agresja i przemoc w szkole	Ankieta dla uczniów
CMPP-P (2005)[a]	Każdorazowo 2 nauczycieli spośród 1141 szkół uczestniczących	Publiczne szkoły podstawowe oraz gimnazjalne (1141 szkół)	Cały kraj, 2005	M. in. bezpieczeństwo w szkole (także występowanie w niej przemocy)	Ankiety dla nauczycieli i wychowawców klas
Ostrowska, Surzykiewicz (2005)	1611 uczniów, 576 nauczycieli	Wszystkie typy szkół	Cały kraj, jesień 2003	Zachowania agresywne w szkole, analiza porównawcza (1997–2003)	Ankiety samoopisowe (dla uczniów i nauczycieli)
Kluz (2005)	477 uczniów (378 chłopców)	Szkoły zawodowe i średnie (2.–3. klasa)	Toruń, 2000–2001	Zachowania dewiacyjne młodzieży	Ankieta
Poraj (2004b)	27 450 uczniów (14 097 chłopców)	239 szkół woj. łódzkiego (148 gimnazjów, 91 szkół ponadgimnazjalnych)	2002	Agresja i przemoc wśród młodzieży, problematyka uzależnień oraz bezpieczeństwa	Anonimowa ankieta: pierwsza część dotyczy agresji i przemocy, druga uzależnień

Tabela 1.9. (cd.)

1	2	3	4	5	6
Krzystanek (2004)	130 chłopców	Gimnazjum (2.–3. klasa)	Kielce, 2003–2004	Wpływ gier komputerowych na poziom agresywności młodzieży	Rysunek „ja wśród ludzi” Obrazkowy Test Frustracji Rosenzweiga, Kwestionariusz A. H. Bussa „Nastroje i Humory”
Siudem (2004)	145 chłopców	Szkoły zawodowe (1. i 3. klasa)	Lublin [b.d.]	„fala” w szkołach	Inwentarz Syndromu Agresji Gasia
Wolińska (2004)	504 uczniów (254 chłopców)	Szkoła podstawowa (7.–8. klasa)	Dawne województwo lubelskie	Agresywność chłopców i dziewcząt	M. in. Kwestionariusz A. H. Bussa „Nastroje i Humory”
Mazur, Woynarowska (2004) europejskie badania HBSC (zachowań zdrowotnych młodzieży w wieku szkolnym)	4 283 uczniów	1. i 3. klasy gimnazjalne	Cała Polska, 2002 r.	*Bullying* (dręczenie), psychosomatyczne następstwa przemocy	Kwestionariusz tłumaczony i wykorzystywany w innych krajach
Brzezińska, Hornowska (2004)	48 257 uczniów (49,3% chłopców)	Szkoły podstawowe (76), średnie (58), gimnazja (56)	Poznań, styczeń 2001	Poczucie bezpieczeństwa w szkole, podleganie aktom agresji i obserwowanie takich aktów	Ankieta (cztery różne wersje w zależności od wieku)

Sack (2003)	120 uczniów (49,2% chłopców)	Szkoły ponadgimnazjalne: 5 liceów ogólnokształcących (1. klasy, 84% 17-latków)	Szczecin, kwiecień 2003	Skala występowania zjawiska agresji i przemocy w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych w Szczecinie	Ankieta (20 pytań zamkniętych, półotwartych i otwartych)
Moczuk (2003)	1 064 uczniów (538 chłopców)	Szkoły podstawowe (5.–8. klasa)	Rzeszów, 1998	Przemoc w szkole podstawowej	Ankieta
Jasiński, Brągiel (2002)	1 528 uczniów (50,5% chłopców; 49,5% dziewcząt)	26 szkół podstawowych, 2 zespoły szkół, 2 licea	Wałbrzych 1999	Przemoc międzyrówieśnicza w szkołach	Ankieta
Surzykiewicz (2000)	2 576 uczniów (43,1% chłopców), 898 nauczycieli (83% kobiet)	Wszystkie typy szkół	Cały kraj, 1997	Socjoekologiczne uwarunkowania zjawiska agresji i przemocy w szkołach	Ankieta dla uczniów i nauczycieli
Urban (2000)	1 824 uczniów	17 szkół podstawowych	Kraków, Bielsko Biała 1997–1999	Zaburzenia w zachowaniu młodzieży (w tym agresja i przemoc)	Arkusz Achenbacha, wersja nauczycielska (TRF)
Wyżykowski zob. Urban (2000)	2 529 uczniów (1 185 chłopców)	Szkoły podstawowe (8. klasy), LO i ZSZ	Kraków, 1998–1999	Przemoc wśród uczniów	Ankieta typu „*self-report*”

[a] Zob. Szymanowska (2008).

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Dodać należy, że przeważająca część badań ma charakter studiów przekrojowych, utrudniając odpowiednią interpretację i ocenę zmian, tendencji rozwojowych czy stabilności analizowanego fenomenu. Ponadto większość badań ma zasięg regionalny, co ogranicza możliwości wnioskowania w stosunku do całej populacji.

Krytycznie ocenić należy zakres prowadzonych prac oraz sposób ich prezentacji. Z reguły nie spotyka się prób wnikliwszych, pogłębionych analiz. Wielu autorów ogranicza się ponadto do przedstawienia podstawowych danych (rozkłady procentowe), na ich podstawie wyciągając wnioski (często daleko idące). Metodykę niektórych badań, zwłaszcza proces interpretacji danych oraz wyciągania wniosków, uznać należy za ich słaby punkt.

Jak ilustruje wcześniejsze zestawienie (tab. 1.9), w ostatnich latach powstało wiele prac badawczych nad zjawiskiem agresji i przemocy wśród uczniów. Już pobieżny przegląd zainteresowań i narzędzi badawczych, przyjętych założeń teoretycznych czy uzyskanych wyników dowodzi, że analiza porównawcza oraz jednoznaczna interpretacja uzyskanych rezultatów nie jest łatwa. Trudności wiążą się przede wszystkim z:

– różnym definiowaniem i operacjonalizowaniem pojęć agresji i przemocy (por. pkt 1 w rozdz. 1.);

– używanymi, często niestandaryzowanymi narzędziami badawczymi, w których przyjęto różne możliwości odpowiedzi, dopuszczające rozmaite wartościowanie, odnoszące się do różnych form, typów i kategorii zachowań;

– badanymi populacjami: sprawcami, ofiarami, świadkami (obserwatorami) – zarówno nauczycielami, jak i uczniami;

– różnymi (jakościowo i ilościowo) próbami badawczymi; rzadko w pełni reprezentatywnymi;

– zakładanymi celami i intencjami badawczymi determinującymi z reguły przyjęte założenia teoretyczne.

Niezależnie od wymienionych problemów dla pełnego obrazu analizowanego zjawiska jest konieczne zasygnalizowanie najważniejszych wyników, trendów oraz wniosków, które zawierają najnowsze opracowania badawcze nad problematyką szkolnej agresji i przemocy.

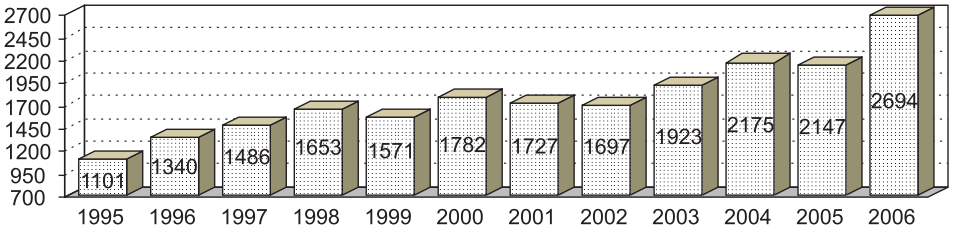
3.3.2. Rozmiar i dynamika zjawiska agresji i przemocy w szkołach polskich

Próba ujęcia ogólnej rzeczywistej sytuacji w szkołach oraz panujących tendencji rozwojowych zjawiska stanowi jedno z głównych założeń podejmowanych badań empirycznych. Dość powszechne przekonanie o masowym, jakościowym i ilościowym, wzroście przemocy i agresji wśród młodzieży opiera się w dużej mierze na medialnie nagłaśnianych przypadkach szczególnie drastycz-

nych zachowań uczniów. Jedną z możliwości weryfikacji tego stereotypu jest wykorzystanie ważnego i cennego źródła informacji, jakim są statystyki organów ścigania. Są one wykorzystywane i przytaczane w wielu (zwłaszcza kryminologicznych) analizach zjawiska agresji i przemocy wśród młodzieży. Z pewnością należy podchodzić do takich danych z rezerwą, jako że nie muszą one odzwierciedlać rzeczywistych rozmiarów fenomenu (por. pkt 3.1. – *Podejścia metodyczne do problemu*). Niemniej jednak systematycznie zbierane informacje statystyczne stanowią ważną wskazówkę dla badaczy, dlatego ocena rozmiarów i dynamiki zmian zjawiska agresji i przemocy w szkołach zostanie rozpoczęta od prezentacji wybranych, istotnych dla obszaru analiz zestawień danych policyjnych, odnoszących się do czynów zabronionych popełnionych przez nieletnich.

Dane policyjne

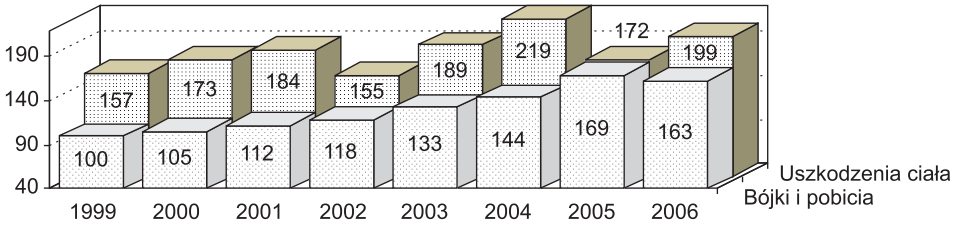
Szczególnie ważnym zagadnieniem w kontekście badań z interesującego obszaru tematycznego są dokumentowane przez organy ścigania przypadki uczestnictwa w bójkach i pobiciach oraz odnotowane uszkodzenia ciała. Na rys. 1.4 zostało zaprezentowane ilościowe uczestnictwo nieletnich w bójkach w latach 1995–2006.



Rys. 1.4. Udział w bójce i pobiciu nieletnich według statystyk policyjnych 1995–2006

Ź r ó d ł o: Komenda Główna Policji (2007).

Jak ilustruje rys. 1.4, policyjne statystyki dokumentują systematyczny wzrost czynów o charakterze przemocy fizycznej wśród nieletnich. O ile dokładna wymowa liczbowa prezentowanych tu danych może budzić wątpliwości (wzrost w latach 1995–2006 o niespełna 14,5%, w latach 1992–2006 wręcz o 48,9%), to jednoznaczność i stabilność trendu w rejestracji tego typu zachowań przez policję jest istotnym kryterium oceny zjawiska agresji i przemocy wśród młodzieży. Podobnie rzecz się ma z odnotowanymi przez organy ścigania przypadkami uszkodzeń ciała (rok 1995 – 2205 przypadków, rok 2006 – 3429). Analogiczne, choć mniej dramatyczne wzrosty obserwujemy w grupie dzieci (do 13. roku życia), co prezentuje rys. 1.5.



Rys. 1.5. Uszkodzenia ciała i uczestnictwo w bójkach wśród dzieci według statystyk policyjnych 1999–2006

Ź r ó d ł o: Komenda Główna Policji (2007)

Analiza danych policyjnych na temat tzw. czynów zabronionych nieletnich nie potwierdza jednak wzrostu na przestrzeni ostatnich lat innych czynów karalnych w tej grupie[27]. Na podkreślenie zasługuje zapewne brak negatywnych trendów w odniesieniu do zabójstw (zdecydowanie najgorszy okres to lata 1994–1998), gwałtów (najgorszy rok 1997), kradzieży rozbójniczych (2–4,5 tys. mniej w skali roku niż w latach 1998–2001) czy też kradzieży z włamaniem (przeszło trzykrotnie (!) mniej niż w dramatycznym okresie 1994–1998).

Wyłaniający się z przytoczonych powyżej danych obraz wydaje się nie odbiegać zasadniczo od sytuacji znanej z innych krajów europejskich (Szwecja, Holandia, Anglia, Niemcy, Szwajcaria) (por. pkt 3.2. *Stan międzynarodowych badań*…). Na ile jednak znajduje on odbicie w naukowych próbach ujęcia zjawiska agresji i przemocy wśród młodzieży? Czy możemy mówić o systematycznym wzroście agresywnych i przemocowych postaw i zachowań wśród młodzieży oraz uczniów? Jak już wspomniałem, ograniczona możliwość porównywania wyników poszczególnych badań, praktyczny brak badań systematycznych badań podłużnych na tym obszarze utrudniają właściwą diagnozę, względnie weryfikację dość powszechnego przekonania o postępującej fali przemocy w szkołach. Wielu badaczy wydaje się nawet zdanie to podzielać. I tak Urban nie podważa wiarygodności danych policyjnych, stwierdzając, że „znajduje [ona] potwierdzenie w konfrontacji z codziennymi odczuciami i ocenami różnych środowisk społecznych [...] oraz informacjami upowszechnianymi przez środki masowego przekazu" (Urban 2000, s. 195). W innym miejscu autor jednak dodaje, że „statystyki policyjne nie są wystarczające do określenia rzeczywistych rozmiarów [agresji i przemocy]" (Urban 2000, s. 182).

[27] I tak np. w przypadku rozbojów i wymuszeń liczba rejestrowanych przypadków jest stosunkowo stabilna, w przypadku kradzieży z włamaniem obserwuje się zdecydowaną tendencję spadkową. Warto przy tym zauważyć, że omawiane tu dane nie uwzględniają zmian w populacji nieletnich w analizowanym okresie.

Krytycznie wyraża się o przydatności statystyk policyjnych Hornowska, pisząc w odniesieniu do własnych i policyjnych danych na temat napadów i kradzieży: „statystyki policyjne nie oddają tego, co się rzeczywiście dzieje", i dalej „opieranie się na danych policyjnych marginalizuje więc ten typ zagrożeń" (2004, s. 149). Autorka wydaje się zatem stwierdzać, że problem kradzieży jest dużo bardziej rozpowszechniony, niż wynika to z danych policyjnych.

Badania empiryczne

Jednoznaczne ustalenie rozmiarów szkolnej przemocy jest niezwykle trudne. Uzyskane w zależności od przyjętych założeń definicyjnych wyniki w znaczący sposób odbiegają od siebie. Dlatego też interpretacja danych uwzględniać musi każdorazowo informacje na temat tego, jakie formy zachowań uznano za przejawy przemocy/agresji i w jaki sposób dokonano pomiarów.

Część autorów preferuje węższe, tradycyjne podejście badawcze, postrzegając jako przemoc jedynie ataki fizyczne, w tym zwłaszcza wobec uczniów młodszych i słabszych. Takie stanowisko prezentują rzeszowskie badania E. Moczuka (2003). Koncentrujące się na szkołach podstawowych socjologiczne studia problematyki wykazały, że niespełna 2/3 uczniów (65%) jest zdania, że przemoc w ich szkołach jest stosowana (prawie 72% respondentów twierdzi, że objawia się ona biciem[28]). Odsetek ofiar to ok. 29% respondentów, do sprawstwa przyznaje się prawie co piąty badany (20%). Niespełna 35% uczniów twierdzi, że szkoła nie jest miejscem bezpiecznym i przyjaznym (por. Moczuk 2003, s. 160 i n.).

Podobnie wąskie rozumienie agresji i przemocy – choć rozszerzone o aspekty przemocy psychicznej (groźby, wymuszanie) oraz przeciwko mieniu (kradzieże)[29] – wykorzystały A. Brzezińska i A. Hornowska w analizie doświadczeń przemocowych uczniów szkół poznańskich. Jak referują autorki, tylko nieco więcej niż połowa badanych (55,2%) nie zetknęła się z wymienionymi aktami agresji (w grupie chłopców odsetek ten wyniósł zaledwie 43,1%) (por. Hornowska 2004, s. 147 i n.). Zdecydowanie częściej badani uczniowie przyznawali, że byli świadkami zachowań przemocowych. W tym wypadku jedynie 45,2% respondentów stwierdza, że takich sytuacji nie obserwowała. W bardziej obciążonej grupie chłopców odsetek ten to tylko 37,9% zapytanych (por. Hornowska 2004, s. 151 i n.). Podpierając się uzyskanymi wynikami, autorki

[28] W pytaniu nie wyszczególniono innych form zachowań agresywnych (werbalnych, psychicznych itd.). Przeszło 5% respondentów uznała, że przemoc nie objawia się ani biciem, ani wymuszaniem pieniędzy. Prawie 9% uczniów nie odpowiedziało na to pytanie (por. Moczuk 2003, s. 160 i n.).

[29] Uczniów zapytano, czy: 1) zostali pobici, 2) zostali okradzeni, 3) ktoś im groził, 4) ktoś zmuszał ich do zrobienia czegoś, czego nie chcieli, oraz 5) nie zdarzyło się nic takiego (por. Hornowska 2004, s. 147).

konstatują: „Ze względu na rozmiar tego zjawiska, przemoc rzeczywiście staje się elementem codziennego życia uczniów" (Hornowska 2004, s. 148).

Przyjmując rozszerzoną definicję agresji i przemocy (obejmującą także m. in. ataki werbalne, psychiczne i przeciwko rzeczom), B. Sack ustalił, że jedynie mniej więcej co piąty uczeń nie jest narażony w szkole na ataki ze strony rówieśników (22,9% dziewcząt, 20,3% chłopców) (Sack 2003).

Przyznać trzeba, że na obszarze pomiarów agresji i przemocy w szkołach z różnym skutkiem próbuje sił wielu badaczy. Znaczne rozbieżności metodologiczne prowadzić mogą do znaczących, trudno wytłumaczalnych różnic w wynikach. I tak np. M. Baziuk (2006) referuje wyniki, które można śmiało określić jako dramatyczne. Autorka szacuje na podstawie własnych badań, że „100% uczniów zarówno w środowisku miejskim i wiejskim używa wulgaryzmów, nie słucha nauczyciela, nieustannie rozmawia na lekcjach. […] 100% respondentów szaleje w czasie przerw, przezywa swoich kolegów, koleżanki […], wszczyna bójki" (Baziuk 2006, s. 182). W obliczu tych wyników zastanowić się należy naturalnie z jednej strony nad trafnością i rzetelnością pomiarów, z drugiej nad celowością ich prezentacji.

W porównaniu z innymi badaniami odmiennie wypada końcowa ocena szeroko zakrojonych analiz empirycznych J. Surzykiewicza (2000). Autor podkreśla, że wprawdzie obserwować można pewne niepokojące tendencje, świadczące o zmianie jakości zjawiska, jednak odpowiednio statystycznie opracowane dane nie potwierdzają ani masowego charakteru fenomenu, ani jego dramatycznych rozmiarów. Autor stoi przy tym często w opozycji do rozpowszechnionych sądów opinii publicznej, mediów, a także częściowo nauczycieli czy rodziców (por. Surzykiewicz 2000, s. 677 i n.). Referowane przez autora wyniki wskazują, że w życiu szkoły dominują raczej pośrednie, mniej otwarte formy agresji: oszukiwanie nauczycieli (48%), utrudnianie prowadzenia lekcji (44%), bazgranie po ścianach itp. (38%), obrażanie, wymyślanie innym uczniom (37%) czy rozpowszechnianie kłamstw o innych (26%). Czyny poważne, o znacznym stopniu szkodliwości dla ofiary występują – jak zauważa autor – „z częstotliwością niewspółmiernie niższą, tzn. nie przekraczają 2% badanej populacji" (Surzykiewicz 2000, s. 593).

Podobne w wymowie okazały się wyniki badań replikacyjnych dokonane przez K. Ostrowską i J. Surzykiewicza (2005). Również tutaj hierarchię wskazań najczęściej stosowanych zachowań zdominowały czyny o stosunkowo niskiej szkodliwości, choć świadczące – jak zauważa K. Ostrowska (Ostrowska, Surzykiewicz 2005, s. 34) – o braku „poszanowania cudzej pracy, wspólnej własności, dobrego imienia innej osoby, szacunku dla prawdy": oszukiwanie nauczycieli (44%), utrudnianie prowadzenia lekcji (41%), obrażanie, wymyślanie innym uczniom (40%), bazgranie po ścianach, ławkach (37,5%), umyślne potrącanie innych (33%), rozpowszechnianie kłamstw (28%). Analiza częstości czynów o charakterze skrajnej agresji wykazała, że wprawdzie w szkołach

dochodzi także do poważnych czynów (posiadanie i używanie broni, przymuszanie do zachowań seksualnych, pobicia grupowe, spowodowanie obrażeń ciała), to jednak są one zjawiskiem rzadkim. Wciąż istnieje – jak podkreśla autorka – „niemała przestrzeń uczniowskiego środowiska wolna od agresji i przemocy" (Ostrowska, Surzykiewicz 2005).

Za stosunkowo najbardziej niepokojące uznać można dane na temat wzrostu liczby czynów karalnych, zwłaszcza tych przeciwko własności i mieniu (kradzieże, rozboje). Wydają się one najbardziej stabilne, a tym samym miarodajne. W tej kategorii zachowań można ostrożnie przyjąć, że doświadcza ich niepokojąco duży odsetek uczniów. Szacunkowo 11–18% (zależnie od przyjętych kryteriów) młodzieży staje się ofiarami kradzieży czy rozbojów.

Próba określenia rzeczywistych rozmiarów zjawiska agresji i przemocy w szkołach na podstawie prezentowanych w różnych badaniach wyników wydaje się trudna. Wiele opracowań opiera się (przynajmniej częściowo) na wypowiedziach uczniów (ewentualnie nauczycieli) jako świadków, obserwatorów zdarzeń, włączając do badań aspekty oceny wartościującej zachowania kolegów. Znaczenie tak uzyskanych danych jest dla właściwego oszacowania rozmiarów zjawiska ograniczone. W ten sposób nie mogą dziwić znaczne rozbieżności w prezentowanych wynikach. Dodać należy, że oprócz opracowań postrzegających problem dość dramatycznie (Hornowska 2004, ostatnio także CBOS 2006), nie brakuje ocen bardziej wyważonych, unikających niepotrzebnych uogólnień, skandalizowania, przesadzania (Surzykiewicz 2000; Ostrowska, Surzykiewicz 2005; Jasiński, Brągiel (red.) 2002). Charakterystyczne jest także, że praktycznie wszystkie wyniki badań na tym obszarze można dowolnie interpretować, wyszukując i wyciągając z kontekstu pojedyncze dane liczbowe.

Niezależnie od przytaczanych już znacznych trudności z właściwą oceną i interpretacją wyników poszczególnych badań można przyjąć, że pod względem występowania zjawiska agresji i przemocy polskie szkoły nie różnią się w zasadniczy sposób od szkół w innych krajach. Znajduje to potwierdzenie w wynikach porównawczych badań HBSC[30] pod auspicjami Światowej Organizacji Zdrowia (WHO). Analiza stosowania i doświadczania *bullyingu* oraz przejawów agresji fizycznej wykazała, że szkoły polskie nie wyróżniają się obciążeniem tymi formami szkolnej przemocy, uzyskując każdorazowo wartości zbliżone do średnich (por. Craig, Harel 2004).

Na podstawie posiadanych danych można przyjąć, że spektakularne, brutalne czyny przemocowe są w szkołach raczej rzadkością i nie dominują w życiu uczniów. Oczywiście nie może być mowy o bagatelizowaniu tego problemu.

[30] *Health Policy for Children and Adolescents*, No. 4. Cykliczne badania nad zdrowiem młodzieży (ujmujące także aspekty występowania *bullyingu* i przemocy fizycznej w szkołach). Cytowane wyniki pochodzą z badań z lat 2001/2002 przeprowadzonych w 35 krajach Europy, Ameryki Północnej i Izraela (por. Craig, Harel 2004).

Agresja i przemoc stanowi bowiem część życia codziennego szkoły w stopniu, który może niepokoić, nawet gdy uznamy, że przeważająca część agresywnych i przemocowych zachowań uczniów jest wynikiem przejściowych i charakterystycznych dla wieku dorastania problemów i napięć doświadczanych przez młodzież.

Tendencje rozwojowe zjawiska

Zdecydowana większość podejść badawczych w Polsce ma charakter przekrojowy. Próby retrospektywnego spojrzenia na dokonujące się zmiany bazować mogą zatem jedynie na subiektywnych opiniach obserwatorów takich zdarzeń, co oczywiście ogranicza trafność tego typu pomiarów. Wspomnieć należy częste tezy o stwierdzonym „wyjątkowym nasileniu agresji", która – jak stwierdza autor – „narastała od dawna, o czym wiedzieli wszyscy" (Żegnałek 2006, s. 176), względnie ustawicznym narastaniu i powszechności agresji i przemocy w środowisku szkolnym (por. Kruszko 2007, s. 182), co utrudnia rzeczową ocenę dokonujących się zmian w występowaniu zjawiska, przy ograniczonych możliwościach weryfikacji trafności tego typu opinii.

Rzadką możliwość analizy danych z badań o charakterze studiów podłużnych dostarczają wyniki ogólnopolskich badań przeprowadzonych pod koniec roku 2003 (por. Ostrowska, Surzykiewicz 2005). Na podstawie udzielonych przez uczniów odpowiedzi można mówić o dokonującym się na przestrzeni 6 lat nieznacznym przyroście dotyczącym z jednej strony czynów najczęstszych (przemoc fizyczna i werbalna) oraz czynów poważniejszych o charakterze przestępczym (przemoc seksualna, z użyciem broni). Zaobserwowano również obniżanie się wieku sprawców czynów agresywnych (por. Ostrowska, Surzykiewicz 2005, s. 66 i n.). W analizowanym okresie nie zmieniła się natomiast struktura i hierarchia poszczególnych zachowań.

Interesująco przedstawiają się w tym świetle porównania dokonane przez J. M. Wolińską. Badając dyspozycje do zachowań agresywnych uczniów, autorka dochodzi do przekonania, że w analizowanym przez nią okresie (1989–1997) agresywność u badanych respondentów wzrosła jedynie nieznacznie (u dziewcząt nawet się obniżyła). Rezultaty te w zestawieniu ze stwierdzonym przyrostem czynów i zachowań o charakterze agresji i przemocy sugerują, że to nie tyle zmieniła się młodzież, co zewnętrzne uwarunkowania, w jakich przyszło jej żyć (2004, s. 138 i n.).

Krytyczne należy w tym miejscu ocenić polski dorobek badawczy nad agresją i przemocą w szkole. Z wyjątkiem przeprowadzonej analizy porównawczej (1997–2003) brak jest wyników, mogących pozwolić na oszacowanie zmian dokonujących się w szkołach. Większość autorów posługuje się w takim przypadku ogólnie dostępnymi statystykami policyjnymi (na temat ograniczonej

przydatności tego typu danych por. pkt 3.3.2. rozdz. 1.), nie próbując dokonać weryfikacji ich wymowy (np. Brągiel 2002; Brągiel, Jasiński (red.) 2002; Kluz 2005; Urban 2000). W licznych badaniach problematyka zmian i rozwoju problemu nie występuje wcale (np. Sack 2003; Siudem 2004a; Hornowska 2004). Stwierdzenie, że „opinia o ogólnej tendencji wzrostowej przemocy w polskich szkołach nie może być jednoznacznie potwierdzona ze względu na brak reprezentacyjnych badań podłużnych" (Surzykiewicz 2000, s. 54) niewiele straciło na aktualności.

Niezależnie od domniemanych czy faktycznych przyczyn i uwarunkowań oraz braku odpowiednich danych należy się przychylić ku tezie, że skłonność młodych ludzi do stosowania przemocy i rozwiązywania w ten sposób konfliktów w środowisku szkolnym w ostatnich latach narastała. Dotyczy to – co niepokojące – także różnych form przemocy fizycznej. Wprawdzie można puszczać, że – podobnie jak w innych krajach – obraz wyłaniający się z analizy dostępnych statystyk policyjnych może być przerysowany (zwłaszcza w zestawieniu z malejącą populacją dzieci i młodzieży), a niepotrzebne dramatyzowanie sytuacji nie znajduje odzwierciedlenia w danych empirycznych, to jednak stwierdzone w ostatnich latach zmiany każą wnikliwiej przyjrzeć się możliwościom intensywniejszych działań prewencyjnych i interwencyjnych na obszarze szkoły.

3.3.3. Formy występowania przemocy i agresji w szkołach polskich

Ujęte w poszczególnych studiach zachowania agresywne i przemocowe uczniów odzwierciedlają często przyjęte intencje i cele badawcze. Niezależnie od trudności klasyfikacyjnych przyjąć można, że obserwowane i udokumentowane w różnych badaniach przejawy agresji i przemocy w szkole dają się przyporządkować głównym typom zachowań: werbalnym, fizycznym, psychicznym oraz przeciwko rzeczom. Dodatkowo wyróżnić można w różny sposób ujęte i częściowo przenikające się zachowania o charakterze przestępczym, agresji seksualnej, agresji przeciwko nauczycielom czy innych zachowań dewiacyjnych.

Agresja i przemoc werbalna

Z całą pewnością do najbardziej rozpowszechnionych form należy agresja i przemoc werbalna. Pogląd ten podzielają wszyscy autorzy uwzględniający w swoich analizach tę postać przemocy, choć stosunkowo trudno jest ustosunkować się do liczbowej wymowy danych zebranych z różnych pomiarów.

I tak B. Sack (2003) dowodzi, że 58,3% młodzieży (68,8% uczennic i 47,4% uczniów) zetknęło się w szkole z wulgarnymi wyzwiskami. Przeszło

1/3 badanych (35%) przyznaje, że była prowokowana do bójki, a 1/5 (20%) spotkała się z zastraszaniem i pogróżkami. Podobne są ustalenia T. Kluza. Wśród stanowiących przedmiot analiz zachowań dewiacyjnych młodzieży (względnie ich percepcji przez rówieśników) najczęściej obserwowano „ordynarne słownictwo, przekleństwa" – 61% badanych uznała, że dotyczą one większości, bądź wszystkich uczniów; 57,7% stwierdziła, że są one częste lub raczej częste[31]. Znaczna grupa badanych (35,9%) ocenia ponadto „ordynarne, aroganckie zachowania wobec nauczycieli" jako częste bądź raczej częste (por. Kluz 2005, s. 85 i n.).

Jeszcze wyraźniejsze wydają się rezultaty badań wałbrzyskich. Z. Jasiński i J. Brągiel stwierdzili, że agresja słowna (przezywanie) uzyskały najwyższe wartości wskazań zarówno wśród świadków (76,2%), jak i ofiar (30,4%). Na drugim miejscu w strukturze wskazań wśród ofiar znalazły się natomiast wulgarne odzywki (Brągiel 2002, s. 27 i n.). Podobne wyniki osiągnięto na dużej, ogólnopolskiej próbie CBOS-u w roku 2006: w relacjach świadków 77,7% przyznaje, że „niektórzy uczniowie obrażają innych, wymyślają im", a 60,9%, że rozpowszechniają o nich szkodzące im kłamstwa (dwie najczęściej wskazywane możliwości). Również z perspektywy ofiar zachowania te były wskazywane najczęściej (odpowiednio 43,2% oraz 30,1%).

Również J. Surzykiewicz (2000) – analizując zarówno perspektywę sprawcy, jak i ofiary – ustalił, że przejawy agresji werbalnej należą do najbardziej rozpowszechnionych form przemocy w szkołach. Obrażanie i wymyślanie (37,1% wskazań w relacjach sprawców, 50,5% wśród ofiar), szerzenie kłamstw (26,5% oraz 48,6%) czy używanie wulgarnych słów w stosunku do nauczycieli, względnie przez nauczycieli (12,4% oraz 26,8%) wydaje się bardzo popularne, co potwierdziły wskaźniki nasilenia tej formy przemocy (uwzględniające zarówno odsetek uczniów wskazujących na takie zdarzenia jak również odpowiedzi, jak często one wystepują, por. Surzykiewicz 2000, s. 274, 291).

Ataki werbalne najczęściej były także wskazywane w badaniach w województwie łódzkim (Poraj 2004b): najczęstsze przy tym jest przezywanie (44,4% wskazań ofiar tego typu czynów) oraz wyzywanie (27,8%).

Agresja i przemoc fizyczna

Tradycyjnie w centrum zainteresowań badawczych znajduje się agresja i przemoc fizyczna. Przyjmować może ona różne postacie, formy i przejawy. W badaniach J. Surzykiewicza znalazło się 10–11[32] różnych zachowań zakwali-

[31] Postrzeganie poszczególnych zachowań było opisywane na dwa sposoby: z jednej strony na *continuum* „częste – rzadkie", dotycząc oceny uczniów nt. nasilenia tego typu zachowań, z drugiej, opisujące styczność badanego z tymi zachowaniami na *continuum* „dotyczą wszystkich [...] – nie dotyczą ani jednego" (por. Kluz 2005, s. 85 i n.).

[32] 10 w przypadku relacji sprawców, 11 ofiar (por. Surzykiewicz 2000, s. 274 i n.).

fikowanych do tej formy agresji: od stosunkowo błahych (umyślne potrącenie, przewrócenie), aż po poważne przypadki bicia nauczyciela, pobić grupowych, bicia leżącego na ziemi, pobić z obrażeniem ciała. Na podstawie zebranego przez autora materiału empirycznego można przypuszczać, że wymienione powyżej cięższe przejawy ataków fizycznych należą w szkołach raczej do rzadkości (suma wskazań nie przekroczyła każdorazowo 3,5% w przypadku relacji sprawców oraz 5% w przypadku ofiar). W życiu codziennym dominują natomiast sytuacje mniej poważne: umyślne potrącanie (29,2% sprawców, 52,4% ofiar), przewracanie (odpowiednio 12,6% i 22,9%) czy bójki między uczniami (20,1% oraz 15,8%). Jako dość częste uznać należy jednak przypadki rozbojów (17,8% uczniów przyznało, że zabrano im siłą jakieś przedmioty) (por. Surzykiewicz 2000, s. 274, 290).

W badaniach wałbrzyskich przejawy agresji fizycznej reprezentowało sześć stwierdzeń. Inaczej niż u J. Surzykiewicza odnosiły się one wyłącznie do bardziej poważnych ataków cielesnych: bójek z kolegami (38,1% obserwacji w relacjach świadków, 5,3% w relacjach ofiar), zaczepiania i bicia bez powodu (odpowiednio 34,8% oraz 5,6%), rozbojów z użyciem siły (22,2% oraz 3%). Zarówno wśród obserwatorów, jak i ofiar najrzadziej zaznaczano czyny poważniejsze: pobicia grupowe, bicie leżącego na ziemi czy spowodowanie obrażeń ciała (por. Brągiel 2002, s. 27 i n.).

W szczecińskich badaniach B. Sacka (2003) kategoria agresji fizycznej była reprezentowana przez dwie formy zachowań o stosunkowo poważnym charakterze: znęcanie fizyczne (ok. 8% wskazań) oraz ataki, rozboje/pobicia (16%). Jak wykazał autor, o ile znęcanie fizyczne częściej występuje w szkole niż w drodze do niej (niespełna 5%), to przypadki rozboju i pobić zdarzają się częściej właśnie na drodze do/ze szkoły (25%) (por. Sack 2003).

Cytowane już badania CBOS-u (2006) potwierdzają powszechność zwłaszcza mniej poważnych czynów o charakterze agresji fizycznej: umyślnych potrąceń i przewróceń (28,4% w relacjach ofiar, 49,8% w przypadku obserwatorów/świadków) oraz pobić (odpowiednio 7,2% i 36,2%).

Agresja i przemoc psychiczna

Kolejną formą szkolnej przemocy pojawiającą się w empirycznych analizach problematyki jest agresja i przemoc psychiczna. Także w tym przypadku różni autorzy odmiennie postrzegają możliwości jej manifestacji, nie zawsze używając przy tym terminu przemocy psychicznej. Stosowane jest więc poniżanie i ośmieszanie, upokarzanie czy wymuszanie (Brągiel 2002), przymuszanie i wymuszanie (Kluz 2005), wymuszanie, groźby (Hornowska 2004), różnego rodzaju wymuszenia, upokorzenia, zastraszanie, utrudnianie w prowadzeniu zajęć (Surzykiewicz 2000; Ostrowska, Surzykiewicz 2005), zastraszanie,

znęcanie psychiczne, wyłudzanie (Sack 2003), przymuszanie, rozpowszechnianie kłamstw (CBOS 2006) czy też wyśmiewanie, ośmieszanie, wymuszanie (Poraj 2004b). Dane dotyczące prewalencji zachowań o charakterze przemocy psychicznej odbiegają od siebie znacząco ze względu na badane ich przejawy, co wzmacniają przyjęte założenia metodyczne (badane grupy, zadawane pytania, sposoby wartościowania i oceny). Zgodnie z oczekiwaniami najwyższe wartości wskazań odnotowano w odpowiedziach najmniej miarodajnej grupy respondentów – świadków i obserwatorów przemocy psychicznej: rozpowszechnianie kłamstw dotyczy 62% (CBOS 2006), wymuszenia, przymuszenia 13% (CBOS 2006), 7,1–7,7% (Brągiel 2002), czynności upokarzające 23,1% (Brągiel 2002), poniżanie, ośmieszanie 39,4% (Brągiel 2002), znęcanie psychiczne 9% (Sack 2003). Perspektywa ofiary jest nieco mniej dramatyczna: rozpowszechnianie kłamstw dotyka 31% (CBOS), 35,2% (Ostrowska, Surzykiewicz 2005) względnie 48% (Surzykiewicz 2000), wymuszenia, przymuszenia 3% (CBOS 2006) 0,8–1,4% (Brągiel 2002), 5,5% (Poraj 2004b), 4,9% oraz 23,1% (Surzykiewicz 2000), czynności upokarzające 2,8% (Brągiel 2002), 5,6% (Surzykiewicz 2000), poniżanie, ośmieszanie 6,7% (Brągiel 2002), wyśmiewanie, ośmieszanie 27,4% (Poraj 2004b), zastraszanie przez nauczyciela 20,5% (Surzykiewicz 2000). Zdecydowanie najniższe wartości uzyskano tradycyjnie wśród rzadko badanych sprawców przemocy. J. Surzykiewicz podaje, że do przymuszeń (wymuszeń) przyznała się grupa 10,7% („robienie rzeczy, na które nie ma się ochoty"), względnie 2,6% („kupowanie rzeczy za swoje pieniądze"), upokarzania i zmuszania do takich czynności 5,3%. Zbliżone rezultaty uzyskano w badaniu z roku 2003 (por. Ostrowska, Surzykiewicz 2005).

Przemoc przeciwko własności mienia, przemoc materialna

Czwartą najbardziej rozpowszechnioną formą uczniowskiej agresji i przemocy jest przemoc przeciwko własności i mieniu (przemoc materialna). Zaliczyć można do niej oprócz występujących w większości badań mniej lub bardziej poważnych kradzieży (Hornowska 2004; Kluz 2005; Sack 2003; Surzykiewicz 2000; Surzykiewicz, Ostrowska 2005) także akty niszczenia cudzej własności (także własności szkoły), a więc wandalizmu. Zachowania takie ujęli np. Kluz (2005), Surzykiewicz (2000), Ostrowska, Surzykiewicz (2005), CBOS (2006). Do tej kategorii przejawów agresji i przemocy zaliczyć można także próby wyłudzania pieniędzy czy przywłaszczania innych rzeczy (Sack 2003; CBOS 2006). Podobnie jak w przypadku innych form agresji dane różnych autorów na temat częstości aktów przemocy przeciwko własności i rzeczom zależą w dużej mierze od przyjętych założeń metodycznych. Świadkowie (obserwatorzy) kradzieży to 16,9% (Hornowska 2004), 20,8% (w szkole) i 30,8% w drodze do/z niej (Sack 2003), choć także, przy przyjęciu innego

sposobu pytania i wartościowania (ujęcie bardziej wyrażonych opinii niż rzeczywistych zdarzeń) 28,2% (Kluz 2005) czy 43% (CBOS 2006). Jako bardziej miarodajne uznać można relacje ofiar i sprawców. I tak ofiary kradzieży to 17,9% (Hornowska 2004), 12,0% (Surzykiewicz 2000), 11,7% (w szkole) względnie 13,4% (w drodze do/z niej) (Ostrowska, Surzykiewicz 2005) czy 14% (CBOS 2006). Do sprawstwa przyznaje się stosunkowo mała grupa uczniów: 3,2% (Surzykiewicz 2000), względnie 5% (Ostrowska, Surzykiewicz 2005).

Zdecydowanie rzadziej są ujmowane w kontekście badań nad agresją i przemocą w szkole akty wandalizmu. T. Kluz (2005) podaje, że 31,1% uczniów uważa przypadki wandalizmu za częste i raczej częste, 12% uczniów stwierdza, że sprawstwo tego typu czynów dotyczy większości bądź wszystkich ich kolegów (por. Kluz 2005, s. 86). Bardziej zróżnicowane podejście do wandalizmu zastosowali J. Surzykiewicz (2000), a także K. Ostrowska, J. Surzykiewicz (2005). W stosunku do sprawców wyodrębniono: bazgranie, pisanie po ścianach, ławkach (odpowiednio 38,1% w 1997 roku oraz 37,5% w 2003 r.), niszczenie ławek, krzeseł itd. (15,5% i 14%), brudzenie, malowanie niezmywalnymi farbami sprzętu, ścian itd. (8,5% i 9,5%), niszczenie rzeczy należących do innych uczniów (7,2% oraz 9,6%), nauczyciela (1,8% oraz 2,5%). Stosunkowo spójne wydają się dane dotyczące ofiar aktów wandalizmu: 12,5% (Surzykiewicz 2000), 12% (Ostrowska, Surzykiewicz 2005), 10% (CBOS 2006).

Inne rodzaje przemocy. Wnioski

Oprócz omówionych powyżej głównych form uczniowskiej agresji i przemocy stosuje się w zależności od przyjętych założeń badawczych pomiary innych jej przejawów: przemocy seksualnej, moralnej, materialnej, przemocy przeciwko nauczycielom, samoagresję/autoagresję, agresję pośrednią, przemoc z użyciem broni. Pokrywają i przenikają się one często z przyjętymi powyżej kategoriami.

Osobną problematykę stanowią zjawiska *bullyingu* (dręczenia, tyranizowania) oraz fali. Są one swoistą mieszanką fizycznych, werbalnych, psychicznych oraz innych form agresji i przemocy o różnym nasileniu i stabilności. Prócz badań traktujących je jako osobny przedmiot (cel) pomiarów (np. Woynarowska, Mazur 2004) wynikający z założeń napotkać można też takie, które ich przejawy (np. „dręczenie kotów", znęcanie się) integrują w inne systemy pojęciowe (przemoc psychiczna) (np. Surzykiewicz 2000). Czasami też *bullying* lub *mobbing* pojawiają się dopiero w fazie analizy i interpretacji materiału badawczego.

Reasumując przedstawiony powyżej krótki przegląd analizowanych form występowania agresji i przemocy w szkołach polskich, można stwierdzić, że

spektrum działań, zachowań czy sytuacji wiązanych z analizowanym fenomenem jest bardzo szerokie. Rozciąga się ono od czynów – przynajmniej z pozoru – błahych, mniej poważnych (przezywanie, wyśmiewanie), lżejszych ataków fizycznych (popychanie, potrącanie), przez charakterystyczne dla wieku dziecięcego i młodzieżowego bójki, pobicia, przemoc o charakterze psychicznym i fizycznym związane z występującymi zjawiskami fali bądź *bullyingu*, aż po czyny przestępcze: ciężkie pobicia, pobicia nauczycieli, kradzieże z rozbojem, pobicia grupowe czy wreszcie przypadki użycia broni oraz przestępstw seksualnych.

Należy podkreślić, że przyjęta w pracy propozycja klasyfikacji jest umowna, choć pokrywa się w dużej mierze z typologią przyjmowaną przez wielu autorów krajowych (CMPP-P 2005; Ostrowska, Surzykiewicz 2005; Surzykiewicz 2000), jak i zagranicznych (zwłaszcza niemieckojęzycznych: Varbelow 2003; Tillmann i in. 2000). Niemniej pełni ona funkcję raczej drugoplanową, stara się poprawić dostępność referowanych wyników badań oraz umożliwić dokonanie porównań. Wyodrębnienie agresji i przemocy seksualnej wraz z użyciem broni (pomimo nominalnie niskiej częstości wskazań tego typu zachowań) zwraca uwagę na istnienie tego problemu w szkołach, dostarczając jednocześnie danych potwierdzających medialny obraz szczególnie niebezpiecznej szkoły.

3.3.4. Agresja i przemoc w szkołach a wiek uczniów

Zmiana postaw i zachowań uczniów wraz z wiekiem została potwierdzona w licznych analizach problematyki. Przeważająca część prób ilościowego ujęcia przemocy wśród uczniów dowodzi, że największe nasilenie czynów tego typu przypada na okres między 13. a 15. rokiem życia, przy czym obserwuje się częściowo znaczne rozbieżności w przypadku sprawców i ofiar oraz popełnianych, względnie doświadczanych zachowań agresywnych i przemocowych. Nie sposób nie nawiązać w tym miejscu do rozwojowych uwarunkowań zachowań agresywnych, podkreślając, że to właśnie na okres dojrzewania przypada głęboki kryzys zachowań. Zakłócony rozwój procesów poznawczych, społecznych czy emocjonalnych skutkować może niezależnie od uwarunkowań zewnętrznych zachowaniami obronnymi czy agresywnymi (por. szerzej na ten temat np. Kubacka-Jasiecka 2006).

Uczniowska agresja i przemoc wydaje się tzw. zjawiskiem pasażowym, przy czym wraz z wiekiem nie tyle obniża się skłonność do zachowań agresywnych, co formy jej manifestacji. U starszych uczniów stwierdza się często spadek tendencji do stosowania bezpośrednich form agresji. Przyjmuje się natomiast, że wraz z wiekiem narasta skłonność do pośrednich, mniej jawnych jej form (por. np. Wolińska 2004). Wielu autorów zwraca przy tym uwagę na

fakt, że agresja od zawsze towarzyszy kolejnym fazom rozwoju dzieci i młodzieży, wygasając stopniowo wraz z osiągnięciem wieku dojrzałego (por. Surzykiewicz 2000).

Istotne dla analiz nasilenia agresji i przemocy w zależności od wieku jest rozdzielne traktowanie doświadczeń ofiar i sprawców. O ile bowiem sprawstwo jest uzależnione w dużej mierze od fazy rozwoju, to w perspektywie ofiary kluczowe znaczenie ma sytuacja ucznia w szkole. Przeprowadzona przez E. Hornowską analiza perspektywy świadka i ofiary agresji oraz przemocy w szkołach poznańskich wykazała, że uczniowie najmłodsi (3. klasa szkoły podstawowej) doświadczają pobić najczęściej. Są – jak pisze autorka – „młodsi i słabsi, a tym samym bardziej narażeni na akty agresji ze strony innych dzieci lub dorosłych" (Hornowska 2004, s. 162).

Trzeba zaznaczyć, że jednoznaczne porównanie badań utrudniają częściowo odmienne przedziały wiekowe oraz rozłożenie punktów ciężkości analizowanego zjawiska. Nie bez znaczenia pozostają stwierdzone zależności interakcyjne między zmiennymi: wiek oraz typ szkoły (por. Surzykiewicz 2000). Wielu autorów zwraca jednak uwagę na ogólną tendencję obniżania się wieku sprawców, w tym zwłaszcza sprawców czynów o charakterze agresji skrajnej (Urban 2000; Surzykiewicz 2000; Ostrowska, Surzykiewicz 2005), co zgodne jest z ustaleniami badań międzynarodowych (np. Fuchs i in. 2001; Meier 2004).

3.3.5. Agresja i przemoc w szkołach a płeć uczniów

Znaczenie płci uczniów dla manifestowanych przez nich zachowań agresywnych należy do najlepiej udokumentowanych zależności. Wyraźne, jednoznaczne różnice w przejawianiu agresywności przez chłopców i dziewczęta mają – jak dowodzą rezultaty wielu badań – zarówno charakter jakościowy i ilościowy. Powszechnie uznaje się, że chłopcy zdecydowanie częściej stosują agresję i przemoc w szkole oraz częściej ich doświadczają. Dotyczy to zwłaszcza przemocy fizycznej oraz innych jawnych i otwartych jej form (por. np. Surzykiewicz 2000; Ostrowska, Surzykiewicz 2005; Hornowska 2004; Urban 2000). Wprawdzie stosowane dla ujęcia rozmiarów zjawiska techniki i narzędzia badawcze są bardziej wyczulone na agresywne i przemocowe działania chłopców niż dziewcząt, to jednak fakt ich dominacji – zwłaszcza w przypadku **sprawstwa** – wydaje się niezaprzeczalny zarówno w świetle dostępnych wyników badań (krajowych i międzynarodowych), jak i odczuć opinii publicznej i własnych.

Wielokrotnie potwierdzona teza o podwyższonej tendencji chłopców do stosowania otwartych form agresji nie jest jednak równoznaczna z wyjaśnieniem kwestii ukrytej motywacji do tego typu zachowań. Potwierdzają to wyniki badań J. M. Wolińskiej (2004). Autorka wyraża przekonanie, że poziom agresywności chłopców i dziewcząt nie jest zasadniczo znacząco różny (choć nieco wyższy

u chłopców). Chłopcy jednak zdecydowanie częściej są sprawcami jawnych, bezpośrednich ataków (zwłaszcza agresji fizycznej), podczas gdy dziewczęta charakteryzują pośrednie, wrogie i drażliwe formy zachowań, co w dużej mierze determinuje specyfika odmiennego dla obu płci procesu socjalizacji (por. Wolińska 2004, s. 135 i n.). Panuje przekonanie, że związane jest to w dużej mierze ze społecznymi wzorcami płci: od mężczyzn oczekuje się dominacji, ataku, aktywności czy agresji w sytuacjach zagrożenia, od kobiet – hamowania agresji fizycznej, uległości, zachowań zależnych oraz opiekuńczych (por. np. Siudem 2004, a także na temat koncepcji ról społecznych – pkt 2.6.2, rozdz. 1). Warto nadmienić, że dostrzegalne dysproporcje pomiędzy zachowaniami dziewcząt i chłopców są również dyskutowane w kontekście wrodzonych predyspozycji, różnic hormonalnych czy też rozwoju osobowościowego (por. Krahé 2005).

3.3.6. Właściwości szkoły a występowanie zjawiska agresji i przemocy

Istotnym zagadnieniem w omawianej problematyce jest ustalenie, czy i w jaki sposób szkoła jako instytucja może wspierać bądź hamować powstawanie agresywnych i przemocowych postaw i zachowań uczniów. Na potrzeby tych studiów interesujące było stwierdzenie, czy – w świetle dostępnych badań – określone właściwości instytucji szkoły (typ szkoły, jej wielkość, wielkość klas, wielkość miejscowości, w jakiej szkoła się znajduje) wywierają istotny wpływ na przejawianie i podleganie agresji i przemocy przez uczniów.

Najlepiej udokumentowaną w tym kontekście zależnością jest oddziaływanie typu szkoły na zachowania i postawy uczących się. Wpływ tej zmiennej na zjawisko agresji i przemocy jest tradycyjnie przedmiotem analiz w tym obszarze. Praktycznie wszystkie publikowane studia potwierdzają jej wpływ na rejestrowane zachowania uczniów[33]. Wymowa rezultatów poszczególnych badań jest zbliżona.

Powołując się na wyniki uzyskane w krakowskich szkołach przez Wyżykowskiego, B. Urban (2000) stwierdza, że zjawisko agresji fizycznej jest bardziej rozpowszechnione w szkołach podstawowych niż w liceach ogólnokształcących, a nawet (częściowo) szkołach zawodowych. Szkoły zawodowe charakteryzuje jednak większe nasilenie cięższych, bardziej dostrzegalnych form agresji i przemocy fizycznej. W dużo większym stopniu angażują się w nie także dziewczęta (por. Urban 2000, s. 183 i n.).

Do podobnych wniosków doszła K. Ostrowska. Spośród 41 wyszczególnionych form zachowań ustaliła w stosunku do 32 istotny statystycznie wpływ zmiennej „typ szkoły". Zgodnie z oczekiwaniami zdecydowanie najbardziej

[33] Odnosi się to zwłaszcza do systemów szkolnych, w których poszczególne typy szkół są uporządkowane w sposób hierarchiczny (podobna sytuacja występuje np. w Niemczech).

obciążone zjawiskiem agresji i przemocy są szkoły zawodowe. Dominują w nich często bezpośrednie, jawne formy przemocy (w szczególności przemoc fizyczna). Wyraźnie ponadprzeciętna częstość aktów agresji występuje także w liceach profilowanych i technikach. Dla szkół podstawowych charakterystyczne jest duże (w porównaniu z innymi czynami) nasilenie przemocy fizycznej. W gimnazjach dominują natomiast akty agresji werbalnej. Stosunkowo najmniej obciążone zjawiskiem wydają się w świetle tych szacunków licea ogólnokształcące (por. Ostrowska, Surzykiewicz 2005; podobnie Surzykiewicz 2000).

W wyniku bardziej złożonych analiz J. Surzykiewicz (2000) ustalił, że wprawdzie zmienna „typ szkoły" determinuje obciążenie agresją i przemocą (także tutaj stosunkowo najmniej obciążone okazały się licea ogólnokształcące, najbardziej – szkoły zawodowe), to stwierdzono stosunkowo silne efekty interakcyjne z takimi czynnikami, jak płeć czy wiek uczniów (por. Surzykiewicz 2000). Sugerować to może konieczność ostrożnej interpretacji różnic obciążenia agresją różnych typów szkół, przy jednoczesnym uwzględnianiu wielkości towarzyszących (płeć, wiek, status społeczny) modyfikujących znaczenie zmiennej „typ szkoły".

W kontekście zaprezentowanych powyżej wybranych wyników badań zastanawiająco prezentują się rezultaty przytaczanych już analiz CBOS-u, wskazujące na stosunkowo najwyższe obciążenia gimnazjów niektórymi formami przemocy (aroganckie i chamskie zachowania wobec nauczycieli, kolegów, gnębienie innych uczniów). Niemniej jednak zastosowane w tym przypadku metody (ujęcie opinii nauczycieli) nie muszą odzwierciedlać rzeczywistej sytuacji w tych szkołach, a mogą równie dobrze sugerować odmienny poziom uwrażliwienia na przejawy szkolnej agresji i przemocy (zwłaszcza w zestawieniu z faktem, że pomiary były dokonywane w związku z nagłośnionymi medialnie drastycznymi przypadkami agresji i przemocy w gimnazjach).

Można zauważyć, że większość autorów zgodnie podziela pogląd o istnieniu zależności pomiędzy typem szkoły a występowaniem zjawiska agresji i przemocy. Szkoły zawodowe wydają się narażone w stopniu największym, licea ogólnokształcące w najmniejszym. Charakterystyczne jest także stosunkowo wysokie nasilenie agresji fizycznej w szkołach podstawowych. Niemniej – jak podkreśla J. Surzykiewicz (2000) – problem agresji i przemocy występuje we wszystkich typach szkół (choć w różnym stopniu i różnych formach) i nie należy zbyt pochopnie stygmatyzować żadnej z nich. Ważnymi – być może decydującymi – czynnikami wpływu są przy tym np. stosunek płci w klasach i szkołach (znaczna dominacja chłopców stosujących częściej przemoc znajduje odzwierciedlenie w ustalonym poziomie stosowania i podlegania przemocy), wieku, właściwości środowiska rodzinnego, grup rówieśniczych oraz statusu społecznego. Nie bez znaczenia pozostaje fakt selekcji młodzieży dokonującej się na poziomie szkół ponadgimnazjalnych. Jej efektem jest kierowanie się młodzieży trudniejszej do szkół zawodowych, młodzieży

lepiej się uczącej, mającej lepsze perspektywy, głównie do liceów ogólnokształcących. Trzeba zaznaczyć jednocześnie, że generalnie problemowe, dysfunkcyjne środowisko zdecydowanie utrudnia właściwe wypełnianie funkcji kontrolnych szkół.

W tym przypadku również rezultaty polskich badań są zbliżone do ustaleń znanych z innych krajów. Podobnie są one także interpretowane. Wskazuje się zatem na możliwe zniekształcenie czy zatarcie rzeczywistych czynników warunkujących problem przez uwypuklenie zmiennej „typ szkoły". Podkreślić zatem należy, że to nie tyle rodzaj szkoły, co wymienione już uwarunkowania z nim związane (określony wiek, płeć, status społeczny) są odpowiedzialne za taki obraz problemu.

Wbrew dość powszechnym i często powielanym (także np. przez Internet) opiniom o możliwym, czy wręcz stwierdzonym wpływie właściwości strukturalno-organizacyjnych szkoły (np. Baziuk 2006, s. 148) dostępne, odpowiednio opracowane metodycznie wyniki badań nie dokumentują jednoznacznych, wyraźnych i istotnych zależności pomiędzy tego typu zmiennymi (wielkość klasy i szkoły, struktura organizacyjna szkoły, wielkość miejscowości itd.) a obciążeniem szkoły agresją i przemocą. Ustalone powiązania mają z reguły niezbyt dużą siłę wyjaśniającą, a ich wymowa nie jest jednoznaczna (por. np. Surzykiewicz 2000, podobnie Olweus 1995; Tillmann i in. 2000). Niemniej przekonanie o istnieniu wyraźnego wpływu obiektywnie ujętych właściwości strukturalnych szkoły na postawy i zachowania uczniów podziela znaczna część grona pedagogicznego. Dowodzą tego np. przeprowadzone w roku 2005 przez CMPP-P ogólnopolskie badania na próbie nauczycieli i wychowawców z 1141 szkół publicznych (por. raport z badań – *on line* na stronie CMPP-P). Wydaje się jednak, że w tym przypadku zatarciu ulega granica pomiędzy percepcją zjawiska agresji i przemocy, przekonaniami o czynnikach konstytuujących jakość szkoły oraz potocznymi poglądami na badany temat.

3.3.7. Czynniki ryzyka i czynniki ochronne rozwoju zjawiska

W dyskusji nad czynnikami ryzyka oraz czynnikami ochronnymi agresywnych i przemocowych zachowań uczniów należy zwrócić uwagę na rozróżnienie między prawdopodobnymi przyczynami takich zachowań, ich predyktorami oraz ustalonymi na drodze analiz empirycznych statystycznymi korelatami.

Próby określenia przyczyn występowania, rozwoju i utrwalania się agresywnych i przemocowych postaw i zachowań uczniów opierają się na różnych podejściach, założeniach czy teoriach badawczych. Prawdopodobne i możliwe przyczyny są ustalane w sposób analityczny, a trafność tych ustaleń weryfikować mogą wyniki badań.

Do popularnych zabiegów należy z całą pewnością określenie zależności korelacyjnych pomiędzy poszczególnymi analizowanymi elementami a (nega-

tywnymi) sposobami zachowań. Zasadniczo podejściu temu nie można nic zarzucić, o ile nie zostaną wyciągnięte w ten sposób zbyt daleko idące wnioski. Statystycznie ustalone korelaty bowiem nie są tożsame z ustaleniem wpływu, określają tylko bezkierunkowe powiązania pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Celowe wydaje się natomiast – także w świetle założeń teoretycznych nowszych badań – mówienie o konstelacji czynników sprzyjających niepożądanym formom zachowań u uczniów bądź redukujących je, określane często jako czynniki (obszary) ochronne, względnie czynniki ryzyka.

Analiza dostępnej literatury przedmiotu dokumentuje dość daleko idącą zgodność odnośnie do wpływu omówionych czynników na zachowania młodzieży. Uznać przy tym należy, że uzyskiwane wnioski i ustalenia polskich autorów (Moczuk 2003; Surzykiewicz 2000; Ostrowska, Surzykiewicz 2005; Jasiński, Brągiel (red.) 2002) nie różnią się w zasadniczy sposób od przytaczanych wyników uzyskanych w innych krajach. Do czynników wpływających na występowanie zjawiska szkolnej agresji i przemocy należą przede wszystkim indywidualne cechy osobowościowe, preferowany system wartości, wpływ mediów, grup rówieśniczych, rodziny oraz szkoły (por. szczegółowe zestawienie w pkt. 3.2, rozdz. 1). Dla poparcia tych ustaleń przytoczyć można raz jeszcze wyniki badań Surzykiewicza (2000). Wyselekcjonował on wiele odpowiednio opracowanych statystycznie determinantów, mających na różnych płaszczyznach oddziaływania wpływ na stosowanie przez uczniów przemocy i ich podleganie agresywnym oraz przemocowym zachowaniom. W tab. 1.10 zostały zestawione empirycznie udokumentowane przez autora predyktory stosowania i podlegania agresji i przemocy w szkole.

Empiryczna weryfikacja hipotez dotyczących czynników warunkujących stosowanie i doświadczanie agresji i przemocy w szkołach rzadko wychodzi poza proste porównania częstości zachowań w zależności od wieku, płci badanych czy typu szkoły, do jakiej uczęszczają badani. Wielu autorów ogranicza się do wyselekcjonowania determinantów szkolnej przemocy na podstawie teorii wyjaśniających bądź analizy literatury. Dużo częściej tego typu pomiary znaleźć można w badaniach poruszających ogólnie problematykę agresywności młodzieży. J. M. Wolińska analizowała zależności pomiędzy postawami rodzicielskimi (ojcowskimi i macierzyńskimi) a agresywnością, dokumentując agresogenną rolę negatywnych postaw rodziców wobec dzieci w wieku dorastania. Jak dowodzi autorka, „oddziaływania te są szczególnie silne, a jednocześnie bardziej wszechstronne w przypadku niezgodności płci" (2004, s. 142 i n.). Guszkowska dokonała analizy agresywności młodzieży w zależności od cech patologicznych rodziny, cech osobowości oraz postaw rodzicielskich. Autorka udokumentowała m. in. podwyższony poziom agresywności u młodzieży pochodzącej z rodzin funkcjonujących nieprawidłowo, tłumacząc to frustracją, negatywnym modelowaniem, poczuciem bezradności oraz obniżoną kontrolą społeczną (2004, s. 51).

Tabela 1.10

Empirycznie udokumentowane predyktory stosowania i podlegania agresji i przemocy w szkołach w różnych środowiskach socjalizacyjnych

	Stosowanie agresji i przemocy	Podleganie agresji i przemocy
Czynniki indywidualno-podmiotowe	Pozytywne społecznie nastawienia, brak zachowań transgresyjnych Uznanie za słuszne opinii rówieśniczych o normalności i użyteczności przemocy Używanie środków uzależniających	Pozytywne społecznie nastawienia, brak zachowań transgresyjnych Uznanie za niesłuszne opinii rówieśniczych o normalności i użyteczności przemocy Nieużywanie środków uzależniających Preferowanie niedrastycznych środków interwencji wobec sprawców przemocy
Rodzinny kontekst socjalizacyjny	Korzystny status edukacyjno-zawodowy rodziców, prawidłowa struktura rodziny Korzystne warunki socjalizacyjno-wychowawcze, sprzyjająca atmosfera Używanie środków uzależniających	Niekorzystne warunki socjalizacyjno-wychowawcze, niesprzyjająca atmosfera w rodzinie Autokratyczno-restrykcyjne cechy modelu wychowania
Szkolny kontekst socjalizacyjny	Negatywne samopoczucie ucznia w szkole Konfliktowy klimat klasy	Negatywne samopoczucie ucznia w szkole Konfliktowy klimat klasy
Czas wolny	Przynależność do grup nieformalnych i brak uczestnictwa w zorganizowanych zajęciach Filmy i gry komputerowe zawierające treści przemocowe	Przynależność do grup nieformalnych i brak uczestnictwa w zorganizowanych zajęciach Filmy i gry komputerowe zawierające treści przemocowe

Źródło: na podstawie Surzykiewicz 2000, s. 585 i n.

3.3.8. Próba oceny polskiego dorobku badawczego

Problematyka badań nad agresją i przemocą w szkole budzi wiele kontrowersji. Z całą pewnością uzyskanie miarodajnych, odpowiednio opracowanych metodycznie i teoretycznie danych nie jest łatwe i wiąże się z wieloma trudnościami definicyjnymi (por. np. pkt 3.1, rozdz. 1). Wnikliwsza, krytyczna analiza dostępnej literatury polskiej pozwala na diagnozę głównych obszarów problemowych badań fenomenu. Podkreślić warto, że wszystkie opracowania posiadają własny potencjał informacyjny, przyczyniając się tym samym do lepszego, dokładniejszego rozpoznania i oceny zjawiska. Niemniej zarysowanie naj-

ważniejszych niedociągnięć występujących w dotychczasowych studiach przyczynić się może do lepszego ujęcia przedmiotu analiz w tej pracy. Do głównych dostrzeżonych mankamentów tego typu zaliczyć można następujące problemy:

1) w wielu badaniach nie zadbano o odpowiednie opracowanie strony teoretyczno-koncepcyjnej, co wyraża się np. brakiem precyzji w przedstawieniu założeń teoretycznych, powiązaniu ich z fazami operacjonalizacji, analizą danych czy ich interpretacją. Brak wskazania konkretnej teorii wiodącej utrudnia ocenę i weryfikację założeń badawczych, jak też całego procesu badawczego;

2) jako niedostateczne uznać należy krytyczne odniesienia i porównania wyników własnych z opracowaniami międzynarodowymi, a częściowo także krajowymi. Kolejne badania posługują się nowymi narzędziami, zawierającymi inne, odmienne sformułowania. Utrudnia to znacznie możliwości porównań uzyskiwanych rezultatów. Szczególnie krytycznie ocenić należy dostrzegalny trend do konstruowania zupełnie nowych narzędzi badawczych, częściowo tłumaczonych z innych obszarów językowych. Negatywnie ocenić należy brak odpowiedniej refleksji nad ich teoretycznym zabezpieczeniem czy sensem adaptacji na gruncie polskim;

3) wpływ celów i intencji badawczych nie tylko na stosowane techniki i metody badawcze, ale także sposób interpretacji i prezentacji wyników (*vide* badania CBOS-u na zlecenie grup wydawniczych Polskapresse i Orkla Press Polska realizowane w ramach 19 dzienników regionalnych[34]). Nie sposób oprzeć się wrażeniu, że niektóre pomiary służyć mają i służą legitymizacji określonych celów czy działań, potwierdzając jedynie z góry ustalone założenia;

4) zdecydowanie brak jest analiz podłużnych, pozwalających na prospektywne i retrospektywne wnioskowanie odnośnie do zmian i tendencji rozwojowych przedmiotu badań. Przeważająca większość autorów bądź to nie odnosi się do tego aspektu wcale, bądź powołuje bezkrytycznie na ogólnie dostępne statystyki policyjne czy wrażenia opinii publicznej. Wielu badaczy wydaje się dość szybko tracić zainteresowanie przedmiotem studiów, nie podejmując prób kontynuacji pomiarów i zadowalając się wynikami przekrojowymi;

5) wiele do życzenia pozostawiają używane techniki i narzędzia badawcze. Krytycznie ocenić można zwłaszcza powszechność rozpoznań zjawiska przy użyciu ocen wartościujących (*jak oceniasz*...) czy ocen osób niezaangażowanych (świadkowie), przy jednoczesnym mało precyzyjnym formułowaniu pytań (pytanie o to, czy coś przydarzyło się koledze, może być interpretowane na różny sposób: „czy wiesz o tym, czy to widziałeś na własne oczy, czy o tym słyszałeś od osób trzecich"). Uzyskane w ten sposób dane trudno jednoznacznie interpretować i weryfikować. Wysokie wartości wskazań świadków/obser-

[34] Por. portal internetowy Szkoła bez przemocy [online: http://www.szkolabezprzemocy.pl].

watorów o czynach przemocowych nie oddają/nie muszą oddawać rozmiarów zjawiska agresji i przemocy[35];

6) niejasna, wybiórcza, skrótowa, czasami tendencyjna i uogólniająca prezentacja zarówno danych, jak i metod badawczych jest skierowana często na poparcie przyjętych (względnie propagowanych) celów, intencji, założeń. Utrudnia ona ewentualną interpretację i weryfikację tak całego procesu badawczego, jak i poszczególnych jego części, uzyskanych wyników i wniosków. Wiele badań nie ukazuje się w formie piśmiennej, lecz funkcjonuje w wirtualnym świecie Internetu: powielane, kopiowane i rozpowszechniane praktycznie bez kontroli. Wyniki, wnioski i tezy takich badań często nie dają się w odpowiedni sposób weryfikować;

7) jako problematyczne uznać należy także ewidentne deficyty dokładniejszych analiz, wychodzących poza proste opisy, bazujące na rozkładach procentowych udzielanych odpowiedzi i na tej podstawie wyciągających określone, często daleko idące wnioski. Presja konieczności natychmiastowej prezentacji nowych wyników wymusza taki sposób postępowania;

8) za szczególnie zaniedbany uznać należy obszar badań związanych z jakością szkoły, kulturą szkoły i wreszcie klimatem szkoły, a także procesem percepcji tych czynników przez młodzież i ich wpływem na postawy i zachowania uczniów oraz nauczycieli. Niedostateczne wydają się nie tylko studia nad wewnątrzszkolnymi uwarunkowaniami zachowań agresywnych i przemocowych, lecz także teoretyczno-koncepcyjne rozważania i poszukiwania możliwości trafnego pomiaru i analizy tych wielkości.

Prezentowane powyżej uwagi mają charakter bardzo skrótowy (próby dokładniejszej, krytycznej oceny badań krajowych por. przede wszystkim Surzykiewicz 2000) i dotyczą zasadniczo wszystkich faz procesu badawczego. Podkreślić należy, że celem przyświecającym identyfikacji najważniejszych deficytów pomiarów była obiektywna opinia odnośnie do jakości prowadzonych prac, napotykanych trudności, możliwych uchybień, jak i określenia wymogów dla przyszłych badań, które starałem się uwzględnić w prezentowanym tutaj projekcie badawczym.

4. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Rzeczowa, solidna ocena zjawisk agresji i przemocy opierać się musi na wnikliwej analizie założeń definicyjnych, teoretyczno-koncepcyjnych oraz powinna uwzględniać wyniki dotychczasowych poszukiwań badawczych w tym

[35] Gdy wszyscy uczniowie (nauczyciele) klasy wiedzą o jednym zdarzeniu pobicia, wówczas świadczy to przede wszystkim o dobrym przepływie informacji, a statystycznie 100% uczniów (nauczycieli) potwierdzi, że wie o przypadku pobicia w ostatnich miesiącach.

obszarze. Podsumowując rozdz. 1 niniejszej pracy, warto zwrócić uwagę na niezwykle istotny problem starannego i precyzyjnego określenia definicyjnego przedmiotu prowadzonych studiów. Agresja i przemoc należy z całą pewnością do najwnikliwiej eksplorowanych zjawisk i zachowań społecznych. Niemniej próżno szukać jednoznacznych i gotowych rozwiązań, co widać już w nazewnictwie i próbie określenia przedmiotu oraz zasięgu badanego zjawiska. Jako istotne dla prowadzonych i prezentowanych badań wydają się także trudności w rozgraniczeniu znaczeniowym pojęć agresji i przemocy. Tym ważniejsze jest dokonane w pracy definicyjne przybliżenie przedmiotu analiz i określenie, że agresja i przemoc w szkole to szerokie spektrum celowych czynności i działań podejmowanych przez członków społeczności szkolnej (wyłącznie uczniów), które występują w szkole lub w drodze do niej i których następstwem są fizyczne bądź psychiczne cierpienia osób działających na obszarze szkoły, lub zniszczenie przedmiotów znajdujących się na jej terenie.

Jako istotne dla rozważań zostało uznane skrótowe zaprezentowanie najistotniejszych założeń głównych teorii i koncepcji interpretacyjnych zjawiska agresji i przemocy w szkole. W ten sposób zostały zarysowane różne wyjaśnienia tego typu zachowań w szkole, określenia strategii naprawczych. W kontekście tych badań na szczególne podkreślenie zasługują złożone modele integracyjne starające się wykorzystywać ustalenia innych, jednowymiarowych koncepcji. Jedną z nich – teorię socjoekologiczną – w tych badaniach uznano za model przewodni. Zgodnie z założeniami tej teorii przyczyn zaburzeń zachowaniowych nie należy poszukiwać jedynie w indywidualnych, osobowościowych cechach ucznia oraz jego otoczenia, są one efektem interakcji pomiędzy jednostką a otoczeniem.

W końcowych podrozdziałach tej części pracy dokonano próby przybliżenia i oszacowania dotychczasowego dorobku poszukiwań badawczych w tematyce agresji i przemocy w szkole. W tym celu zostały zestawione główne kierunki prowadzonych badań, ustalenia i wyniki opracowań zagranicznych, jak i polskich z położeniem nacisku na prace najnowsze wraz z interpretacją wyników i wniosków oraz oceną celów, intencji i metod badawczych, ich mocnych i słabszych stron. Prezentowane w tym rozdziale ustalenia stały się podstawą do dalszych analiz, wywierając znaczący wpływ na ostateczny kształt całego procesu badawczego oraz niniejszej rozprawy.

ROZDZIAŁ 2

Analiza pojęcia klimatu szkoły w literaturze

1. TEORETYCZNE PODSTAWY ROZWAŻAŃ NAD KLIMATEM W INSTYTUCJI

Współczesne analizy porównawcze funkcjonowania instytucji dowodzą, że poszczególne organizacje w bardzo różny sposób realizują postawione przed nimi zadania, i to niezależnie od takich samych bądź porównywalnych uwarunkowań zewnętrznych jednolitego budżetu czy identycznych celów. Znaczącym czynnikiem determinującym postawy i zachowania członków instytucji/organizacji[1] są nie tyle obiektywne kryteria strukturalne (wielkość, wyposażenie, jakość środowiska fizycznego czy materialnego), ile sposób doświadczania całości bodźców środowiskowych, w tym szczególnie relacji społecznych. W dociekaniach nad możliwościami ujęcia i zmierzenia tego typu właściwości instytucji zastosowanie znajdują częściowo przenikające się pojęcia jakości, kultury, etosu czy wreszcie klimatu instytucji/organizacji.

1.1. Zakresy znaczeniowe pojęć charakteryzujących właściwości instytucji

W duchu rozważań nad właściwościami instytucji/organizacji obserwować można rosnące zainteresowanie tymi aspektami, które nie dają się łatwo i precyzyjnie zmierzyć, choć mają niezwykle istotne znaczenie dla procesów zachodzących w organizacjach. Korzeni rozważań na ten temat doszukiwać się można w próbach ustalenia, jakie elementy instytucji/organizacji mają wpływ na jej funkcjonowanie, w tym szczególnie na struktury motywacyjne pracowników/członków, ich zadowolenie, osiągnięcia. T. Watson, jeden z liderów znanego koncernu IBM, ujął to w następujący sposób: „Podstawowa filozofia organizacji, panujący w niej duch i inicjatywa mają znacznie większy wpływ na jej osiągnięcia niż zasoby techniczne czy ekonomiczne, struktury organizacyjne, innowacje i strategia w czasie". Ujęcia tych wielkości dokonuje się przy

[1] W rozdziale będą zamiennie używane określenia: „instytucja" oraz „organizacja".

wykorzystaniu pojęć związanych z tzw. *corporate identity* – kultury organizacji, etosu organizacji, jakości organizacji czy wreszcie jej klimatu.

Koncepcja *corporate identity* opiera się na założeniu, że instytucje/organizacje są postrzegane całościowo, jako posiadające własną, specyficzną osobowość, daleko wybiegającą poza jej uwarunkowania strukturalne. Zwraca się ona w szczególny sposób ku systemom norm reprezentowanych przez organizację, w tym zwłaszcza na szczeblu zarządzającym.

Kultura organizacji (*organizational culture*) jako filar koncepcji *corporate identity* koncentruje się głównie na postawach i zachowaniach współpracowników oraz kierownictwa wobec siebie i w innych relacjach wewnętrznych i zewnętrznych. Nieco inne zabarwienie przypisywane jest natomiast pojęciu klimatu.

1.2. Klimat organizacji – cechy charakterystyczne

Współczesne koncepcje teoretyczne używają terminu „klimat organizacji" dla określenia indywidualnego procesu percepcji „całościowej, kompleksowej, wewnątrzorganizacyjnej rzeczywistości przez członków tego systemu społecznego" (Steahle, Conrad 1987, s. 1607).

Problematyka klimatu organizacji (instytucji) stała się przedmiotem analiz badawczych jeszcze w latach trzydziestych ubiegłego wieku. Z czasem dostrzeżono, że zachowanie członków danej organizacji (instytucji) nie jest determinowane wyłącznie przez panujące uwarunkowania strukturalno-formalne. Niezwykle silny wpływ na motywacje, osiągnięcia, zadowolenie oraz zachowania członków danej organizacji mają nie tylko obiektywnie ujęte jej cechy, lecz w dużo większym stopniu ich subiektywna percepcja ze strony zainteresowanych. A zatem istotne dla funkcjonowania danej organizacji są nie tyle obiektywne uwarunkowania, lecz to, w jaki sposób zostają one odebrane i zinterpretowane. Zgodnie ze znaną i często cytowaną maksymą amerykańskiego socjologa W. Thomasa[2] ludzie nie tyle reagują na obiektywne treści danej sytuacji, lecz na ich subiektywną percepcję i interpretację.

W rozwoju koncepcjonalno-metodycznych podejść do problematyki klimatu organizacji wyodrębnić można następujące trzy fazy (por. też Steahle 1999, s. 486 i n.; Weinert 1998, s. 651 i n.):

1) koncepcje właściwości nakierowanych na organizację (instytucję), pojmujące klimat jako funkcję sytuacji;

2) koncepcje właściwości nakierowanych osobowo, traktujące klimat jako funkcję jednostki;

[2] „If men define situations as real, they are real in their consequences" .

3) koncepcje interakcyjne, postrzegające klimat jako funkcję interakcji pomiędzy jednostką a sytuacją.

O ile początkowe podejścia badawcze koncentrowały się przede wszystkim na możliwościach ujęcia właściwości samych organizacji (klimat jako wynikowa panującej sytuacji), to w późniejszych pracach stopniowo zyskiwał na znaczeniu sam proces percepcji sytuacji przez zainteresowanych. Pod koniec lat sześćdziesiątych Tagiuri i Litwin zdefiniowali klimat organizacji (*organizational climate*) w następujący sposób: „klimat organizacji jest relatywnie trwałą jakością wewnętrznego środowiska danej organizacji, która a) doświadczona zostaje przez jej członków, b) wpływa na ich zachowanie, c) opisana może zostać poprzez wartości szeregu właściwości (bądź atrybutów) danej organizacji" (Tagiuri, Litwin 1968, s. 27, tłum. wł.). Jako rozwinięcie tego podejścia przedstawiają James i Jones (1974) sumaryczną koncepcję klimatu organizacji składającego się z klimatu organizacji (odnoszącego się do organizacji) oraz klimatu psychologicznego (odnoszącego się do jednostki).

Najnowsze opracowania teoretyczno-badawcze koncentrują się na procesie interakcji aspektów osobowych i sytuacyjnych w procesie powstawania, utrzymywania oraz zmieniania się klimatu organizacji (por. np. von Rosentiel 2003, s. 370 i n.). Definiowany jest on przy tym jako zbiór pewnych zmiennych percepcyjnych, tzn. sposobów postrzegania określonych atrybutów specyficznych dla danej organizacji, które stanowią następstwo traktowania przez tę organizację zarówno swoich członków, jak i jej otoczenia. Odzwierciedla on procesy interakcji pomiędzy elementami osobowościowymi i organizacyjnymi w danej instytucji.

1.3. Klimat organizacji – podstawy teoretyczne

Za twórców teorii klimatu instytucji/organizacji uznaje się prekursorów psychologii interakcjonistycznej i ekologicznej. Jako swego rodzaju model ramowy, stanowiący punkt odniesienia dla wielu późniejszych prac z tego obszaru, uchodzi koncepcja „przestrzeni życiowej" amerykańskiego psychologa K. Lewina (1951), będąca wczesną próbą wyjaśnienia zależności pomiędzy subiektywnym zachowaniem i obiektywnym środowiskiem. Przestrzeń życiowa ma w tym ujęciu trzy płaszczyzny: samą jednostkę (w tym jej potrzeby, pragnienia, cele), określony fragment otoczenia, jak też nabytą i posiadaną wiedzę o świecie rzeczywistym. Integruje w ten sposób aspekty jednostkowe (procesy percepcyjne, motywacyjne, kognitywne) oraz środowiskowe (obiektywne uwarunkowania).

Przestrzeń życiowa to pewnego rodzaju pole (*field*) psychologiczne, przedstawiane przez Lewina w formie ustrukturyzowanego owalu. Stanowi ono

fundament działania i zachowania jednostki. Jego rekonstrukcja umożliwić może zatem wyjaśnienie zachowania jednostki, a znajomość działających w danej przestrzeni życiowej sił pozwala na prognozę dalszego rozwoju.

Ważnym założeniem tej koncepcji jest uznanie, że fizycznie jednakowe środowisko zewnętrzne może mieć (i z reguły ma) różne znaczenie dla różnych osób, a więc może być odmiennie postrzegane, odbierane, interpretowane. Te same sytuacje mogą więc być odpowiedzialne za różne zachowania uczestniczących osób. Wpływ na nie mają nie tyle obiektywne uwarunkowania, co sposób ich odbioru i doświadczania przez indywiduum (por. Lewin 1951, na temat wpływu na rozwój teorii klimatu szkoły: Gruehn 2000; Dreesmann 1982; von Saldern 1987; Eder 1996b).

Wyobrażenie o istnieniu indywidualnego pola psychologicznego jest jednak niewystarczające dla wyjaśnienia tworzenia się klimatu szkoły jako instytucji najbardziej tutaj interesującej. Wymaga ono dodatkowo zaistnienia wspólnej percepcji pola zbiorowego. W tym miejscu wspomnieć należy prace R. G. Barkera (1963), poruszającego tak istotne zagadnienia ponadjednostkowego postrzegania czynników środowiskowych. Centralną konstrukcją używaną przez tego autora są tzw. *behavior settings* – czasowo i fizycznie zdefiniowane konstelacje zachowań. Osoby w nich uczestniczące podlegają zarówno indywidualnym wzorcom psychologicznym (własne struktury potrzeb, motywacji, postaw jako determinanty zachowań), jak i społecznie uwarunkowanym prawom owych konstelacji (*settings*). Poszczególne osoby działające w jakiejś zbiorowości rozwijają zatem zdolność do zachowań ponadjednostkowych, oczekiwanych w konkretnych układach. Na znaczenie tej koncepcji wskazują szczególnie te podejścia, które uwzględniają stopień zgodności postrzegania właściwości instytucji przez członków grupy (Moos 1979; Dreesmann 1982; por. także von Saldern 1987; Pekrun 1985).

Kolejnymi ważnymi pracami dla rozwoju koncepcji klimatu są często cytowane studia H. A. Murraya (1938) oraz G. Sterna (1970). Murray wyszedł z założenia (tzw. model *needs-press*), że zachowanie jest rezultatem współdziałania indywidualnych potrzeb (określanych jako *needs*) oraz uwarunkowań środowiskowych (*press*). Czynniki środowiskowe mogą zarówno wspierać, jak i hamować proces zaspokajania indywidualnych potrzeb jednostki, tworząc ich sytuacyjną przeciwwagę. Autor rozróżnił przy tym pomiędzy realnie istniejącymi czynnikami środowiskowymi (nazwanymi *alpha press*) oraz sposobem percepcji środowiska psychologicznego przez jednostkę (określanym jako *beta press*), wprowadzając w ten sposób podział na obiektywne i subiektywne środowisko. Dalszą dyferencjację podjął G. G. Stern (1970), wprowadzając pojęcia *consensual beta press*, określające formę wspólnej, dzielonej przez członków danej grupy percepcji środowiska, oraz *private beta press*, będące wynikiem postrzegania i doświadczania środowiska przez jednostkę. W podobnym kierunku skierował rozważania L. A. Pervin (1967), koncentrując się na

problematyce zgodności (kongruencji) odbioru środowiska w grupie. Jego prace empiryczne dostarczyły ważnych impulsów do rozwoju dalszych badań nad klimatem, a szczególnie ustalenia wpływu różnic pomiędzy odbiorem środowiska przez jednostkę i otoczenie, przeciwstawienia **realnego** środowiska środowisku **idealnemu**[3] czy zastosowania do opisu środowiska tzw. dyferencjału semantycznego.

Warto jeszcze zaznaczyć, że dla wielu prac badawczych nad klimatem szkoły czy klasy istotnym punktem wyjścia jest model wpływu struktur socjalizacyjnych na zachowania uczniów, proponowany przez J. W. Getzelsa i H. A. Thelena (1960). W tej koncepcji przedstawiono nomotetyczny i ideograficzny wymiar czynników wpływających na zachowanie jednostki, odpowiadający socjologicznym i osobowym determinantom zachowania. Z jednej strony wpływają one na oczekiwania społeczne, z drugiej na indywidualne potrzeby jednostki, które bezpośrednio modelują zachowanie społeczne. Tezę tę wykorzystali dla opisu środowiska szkoły m. in. H. J. Walberg (1969) oraz D. C. Anderson i in. (1969), D. C. Anderson (1973).

Reasumując powyższy zarys teoretycznych podstaw badań problematyk, należy podkreślić, że naukowe podejścia do klimatu instytucji, a także pojęć pokrewnych (zbliżonych) uwzględniają różne koncepcje teoretyczne oraz tradycje społeczno-filozoficzne. Znajdują one odzwierciedlenie nie tylko w podejściach do problemu czy w samej definicji konstruktu, lecz wywierają znaczący wpływ na metodyczne zagadnienia związane z jego ujęciem, nie pozostając bez znaczenia dla oczekiwań odnośnie do osiąganych wyników, wniosków i ich interpretacji. W tym kontekście wymienić można na podstawie analizy literatury przedmiotu następujące tradycje i kierunki naukowe, mające największe znaczenie dla obszaru studiów nad klimatem organizacji, w tym klimatem szkoły:

– **interakcjonistyczne koncepcje psychologiczne** (m. in. przytaczany już *Need-Press-Model* Murraya), które stanowiły ważną podstawę dla licznych wczesnych badań zarówno w przypadku klimatu organizacji, jak i klimatu szkoły;

– **psychologia ekologiczna** (Lewin, Barker, Stern), skoncentrowana na możliwie obiektywnym ujęciu i opisaniu cech środowisk jednostek, przy jednoczesnej próbie pomiaru ich wpływu na zachowania;

– **koncepcja socjoekologiczna** (Bronfenbrenner, Moos, Dreesmann), tworząca ważne ramy teoretyczne dla nowszych, głównie pedagogicznie zorientowanych podejść do problematyki klimatu; kieruje uwagę na proces subiektywnego przetwarzania wzajemnych relacji pomiędzy uwarunkowaniami środowiskowymi a indywidualnymi właściwościami jednostki;

---

[3] Podejście takie odnaleźć można w konstruowaniu późniejszych narzędzi do mierzenia klimatu szkoły u Moosa (1979), Frasera (1980) czy von Salderna (1987).

– **kognitywnie zorientowana psychologia społeczna**, starająca się o ujęcie subiektywnych reprezentacji środowiska i mierząca ich wpływ na formowanie się indywidualnych postaw i zachowań;

– **psychologia organizacji**, przyczyniająca się do rozwoju klimatu i kultury organizacji, stanowiąc zdaniem wielu autorów punkt wyjścia dla refleksji naukowej nad klimatem szkoły i jego oddziaływaniem;

– **psychologia humanistyczna**, będąca podstawą prób kształtowania instytucji/organizacji jako miejsca przyjaznego, umożliwiającego i wspierającego swobodny i nieskrępowany rozwój jednostek.

1.4. Trudności z ujęciem klimatu organizacji

Jednym z głównych problemów metodycznych w badaniach nad klimatem instytucji/organizacji jest proces włączania klimatów psychologicznych poszczególnych jednostek do klimatu organizacji (por. Joyce, Slocum 1984). Pojawiają się w tym obszarze wątpliwości co do zakresu oddziaływania cech. Choć bowiem zakłada się, że klimat organizacji konstytuuje się przez relatywne podobieństwo klimatów psychologicznych poszczególnych członków organizacji, to jednak nie ma pewności, czy uzyskane na jednostkach dane wystarczy sumować, aby otrzymać obraz klimatu organizacji.

Wiadomo także, że konkretne uwarunkowania osobowościowe i sytuacyjne determinują sposób percepcji rzeczywistości panującej w danej organizacji przez jednostki, a to może prowadzić do powstawania różnic w ocenie panujących realiów. Czy więc wartość średnia może we właściwy sposób oddać klimat danej organizacji (np. w przypadku dużej rozbieżności poglądów)?

Zwykle także w większych, ustrukturyzowanych organizacjach dochodzi do powstawania grup osób, które w podobny sposób postrzegają środowisko organizacji. Nie można więc przyjąć jednej obowiązującej perspektywy tworzenia klimatu organizacji. Te nasuwające się wątpliwości zmuszają zatem do wprowadzenia rozróżnienia między klimatami:

– **indywidualnym**, wyrażającym subiektywne odczucia jednostki i ilustrującym jej sposób percepcji rzeczywistości w danej organizacji; w praktyce ta indywidualna percepcja jest determinowana w znacznym stopniu przez zbiorowy sposób interpretacji otoczenia;

– **agregowanym**, stanowiącym średnie postrzeganie klimatu przez grupę osób tej samej organizacji; w praktyce chodzi tutaj o utworzenie statystycznej wartości średniej;

– **zbiorowym** (**kolektywnym**), określającym postrzeganie środowiska w danej organizacji przez grupę osób powiązanych ze sobą procesami interakcyjnymi; w idealnym przypadku (podobny sposób percepcji u wszystkich

członków organizacji, niska wartość odchyleń standardowych) klimat agregowany jest zbliżony do klimatu zbiorowego (kolektywnego)[4] .

Dalszymi, istotnymi zagadnieniami dla prób ujęcia klimatu organizacji są:

1) czy analiza organizacji jest dokonywana na makro- czy mikropłaszczyźnie? Czy respondenci opisują ten obszar organizacji, który znają bezpośrednio i konkretnie, czy też odnoszą się do organizacji jako całości (np. jej stereotypu czy wizerunku)?

2) czy mamy do czynienia z opisem czy oceną? Zgodnie z przytoczoną definicją klimatu organizacji, dana organizacja powinna zostać opisana. Czy jednak badani, odpowiadając na postawione w ankiecie pytania, potrafią rozdzielić opis od oceny (wartościowania)? Tu jednak jedynie teoretycznie możliwe mogłoby być rozgraniczenie pomiędzy tym, co jest dane, a tym, jak to oceniam. Faktycznie dochodzi zatem w badaniach nad klimatem organizacji do łączenia i przecinania się powyższych aspektów. Uzyskanie możliwie czystego opisu sytuacji, bez elementów wartościowania, możliwe jest w praktyce jedynie w odniesieniu do „twardych" danych (wielkość, liczba itp.). Niektórzy autorzy np. wskazują w tym kontekście na pewne trudności w rozgraniczeniu koncepcji klimatu organizacji od zmiennej „zadowolenie z pracy" (por. von Rosentiel 2003, s. 373 i n.; Steahle 1999, s. 495 i n.);

3) czy wartość „klimat organizacji" ma być traktowana jako zmienna zależna, czy niezależna? Możliwe jest przy tym zarówno ujęcie określonych właściwości instytucji i analizowanie ich zależnie od klimatu, jak i niezależne określenie wielkości klimatu organizacji i mierzenie jego oddziaływania na inne zmienne.

Choć możliwych perspektyw ujęcia tematu jest bardzo dużo, trzeba zdać sobie sprawę, że istniejąca rzeczywistość danej organizacji (np. ujęta przez ekspertów) zostaje poddana w procesie percepcji określonym mechanizmom selekcji, względnie też, stając się aż nazbyt oczywistą, staje się niezauważalna bądź nieistotna i w ten sposób nie odgrywa znaczącej roli dla klimatu organizacji. Ponieważ sam proces postrzegania stanowi zawsze aktywne odniesienie się obserwatora do panującej rzeczywistości, nie może być zatem obiektywny. W tym kontekście można powtórzyć pytanie: jak rzeczywista jest rzeczywistość? (por. np. Delhees 1994, s. 93 i n.) Postrzeganie klimatu organizacji determinują zatem – oprócz wspomnianych już czynników strukturalnych, ekonomicznych, społecznych i sytuacyjnych – także osobiste doświadczenia, zainteresowania, wychowanie, wzorce kulturowe etc.

---

[4] Efekt powstawania klimatu zbiorowego (kolektywnego) interpretowany może być w różny sposób. Oprócz modelu interakcyjnego, podkreślającego znaczenie kontaktów społecznych dla kształtowania się zbliżonych sposobów percepcji rzeczywistości, przytoczyć tu można model podkreślający wpływ tych samych uwarunkowań społecznych, strukturalnych, ekonomicznych i sytuacyjnych na obserwowane podobieństwa w odbiorze środowiska. Inną możliwością jest tzw. teoria samoselekcji, wg której wzajemny dobór osób i organizacji prowadzi do tego, że członkowie danej organizacji są do siebie bardziej podobni (por. Steahle 1999, s. 487 i n.).

1.4.1. Wybrane badania nad klimatem organizacji

Od mniej więcej połowy lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku prace badawcze na temat klimatu organizacji koncentrowały się na ujęciu subiektywnie odbieranych właściwości klimatu (ciepło, otwarcie, indywidualna autonomia, wsparcie, zaufanie itd.), przy czym skupiano się głównie na mierzeniu opinii zainteresowanych. Nowsze, interakcjonistyczne koncepcje starają się ujmować zarówno aspekty osobowościowe, jak i sytuacyjne, rozwiązując problem interakcji zmiennych przy zastosowaniu analiz wariancji. Charakterystyczna dla podejść badawczych na tym obszarze jest dominacja standaryzowanych i strukturyzowanych technik empirycznych. Rola metod jakościowych dla określania wartości klimatu organizacji jest jedynie marginalna.

Do najszerszej zakrojonych prac nad klimatem organizacji należą studia G. H. Litwina i R. A. Stringera (1968). Badacze Harvard Bussines School dokonali próby połączenia teorii motywacyjnych oraz koncepcji z zakresu managementu, organizacji i zarządzania. Klimat organizacji stanowił dla nich zmienną interwencyjną, uplasowaną pomiędzy potrzebami organizacji a potrzebami i motywacjami pracowników. Zastosowano następującą klasyfikację motywacji:

1) dążenie do osiągnięć (*need for achievement*);
2) dążenie do przynależności (*need for affiliation*);
3) dążenie do władzy (*need for power*).

Istnienie i siłę danego motywu określano przy użyciu projektywnego testu apercepcyjnego Murraya (TAT – *Thematic Apperception Test*).

G. H. Litwin i R. A. Stringer przyjęli w analizach następujący łańcuch przyczynowy: systemowe czynniki organizacyjne (*organizational system inputs*) tworzą określony klimat (*induced organizational climate*), który jest odpowiedzialny za stymulację konkretnych tendencji motywacyjnych, a to wywołuje określone zachowania, których wynik (*output*) daje się zmierzyć.

Na podstawie prac badawczych udowodnili istnienie różnych typów klimatów organizacji w instytucjach (przedsiębiorstwach) tej samej branży, jak i występowanie różnych klimatów w różnych działach jednej organizacji. Odnotowane w analizach dyferencje zostały wytłumaczone różnicami organizacyjnych czynników wpływu. Szczególne znaczenie uzyskała wielkość „styl kierowania", która była ważniejsza niż rodzaj i struktura zadań poszczególnych jednostek organizacyjnych.

W dalszych (laboratoryjnych) eksperymentach psychologicznych udokumentowano decydujący wpływ sytuacji (głównie stylu kierowania) na strukturę motywacyjną pracowników, przy czym postawiono tezę, że nie tylko zachowanie przełożonych wpływa na klimat organizacji, lecz także klimat organizacji wydaje się mieć znaczenie dla sposobu postrzegania zachowania kadry kierowniczej (por. Steahle 1999; Steahle, Conrad 1987).

Kolejnym z istotnych ujęć psychologicznych problematyki klimatu organizacji jest wskazana zależność potrzeb członka organizacji od występującego klimatu i jego wpływ na poziom zadowolenia jednostek w pracach J. Lorscha i J. Morse'a (1974). Badacze ci udowodnili, że poczucie przystawalności zadań oraz struktury organizacyjnej pozytywnie oddziałuje na zachowania członków organizacji (por. Steahle 1999).

Studia nad mechanizmami oddziaływania klimatu organizacji stanowiły również podstawę dla powstania licznych narzędzi umożliwiających jego empiryczne ujęcie. Jedną z takich propozycji badawczych przedstawił Forster (1978). Na podstawie krytycznej analizy istniejących prac z dziedziny badania klimatu organizacji podzielił płaszczyznę teoretyczną klimatu organizacji na części składowe. Dzięki temu opracował test (w sumie 234 odpowiedzi) oraz przedstawił klasyfikację wymiarów klimatu organizacji (tab. 2.1):

T a b e l a 2.1

Wymiary klimatu organizacji według Forstera (1978)

Wymiary uzyskane na drodze analiz teoretycznych	Wymiary utworzone dla analizy empirycznej
I. Płaszczyzna managementu	
Formalizm Innowacja i gotowość do ryzyka Centralizacja Turbulencja	Biurokracja Rzeczowa partycypacja Turbulencja
II. Płaszczyzna relacji pomiędzy przełożonymi i pracownikami	
Kontrola Partycypacja Wsparcie Styl komunikacji Dystans psychologiczny	Udostępnienie obszaru kształtowania Defensywna komunikacja Dystans emocjonalny Podejście rzeczowo-zdystansowane
III. Płaszczyzna grupy roboczej	
Konkurencja a kooperacja Styl komunikacji Kohezja	Konkurencja Kooperacja Kohezja
IV. Płaszczyzna reakcji indywidualnych	
Odpowiednie usytuowanie Chęci zmian Symptomy rezygnacji Presja osiągnięć Pewność roli Zgodność celów Integracja	Autonomia Chęci zmian Brak dystansu Presja osiągnięć Niepewność Identyfikacja Problemy integracyjne

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Inny sposób klasyfikacji wymiarów klimatu organizacji przedstawili Gebert i Rosenstiel (1987, s. 307 i n). Składa się on z ośmiu płaszczyzn, którym przyporządkowano każdorazowo przeciwstawne kategorie właściwości. Dalej jest przedstawiony uproszczony model systematyzacji płaszczyzn klimatu organizacji, który może znaleźć zastosowanie także w odniesieniu do szkoły.

Tabela 2.2

Wymiary klimatu organizacji według D. Geberta i L. von Rosenstiela (1987)

Strukturyzacja		
Stopień, w jaki możliwości i swoboda zachowania zostają ograniczone poprzez uregulowania organizacyjne, przepisy, praktyki itd.		
Bezplanowość Chaos Zamęt, brak norm Niejednoznaczność	↔	Biurokratyzacja Reglamentacja Rutyna Schematyzacja
Autonomia		
Stopień niezależności, wolności wyboru oraz możliwości samodzielnego podejmowania decyzji		
Zależność Decydowanie przez innych	↔	Samodzielność Możliwości samodecydowania
Emocjonalne ciepło i wsparcie		
Jakość relacji socjalnych w instytucji, ciepło, zaufanie, wzajemny respekt, przyjaźń itd.		
Nieufność Emocjonalny chłód Dystans Komunikacja jednokierunkowa	↔	Zaufanie Atmosfera serdeczna, respekt Bliskość, pomoc Komunikacja dwukierunkowa
Celowość, orientacja na osiągnięcia		
Orientacja na osiągnięcia, celowość, zaangażowanie, zachwyt		
Bezwład Brak zainteresowań Inercja Odrzucenie osiągnięć	↔	Motywacja Zaangażowanie Energia, dynamika Nakierowanie na osiągnięcia
Współpraca		
Lojalność i współpraca między jednostkami oraz grupami		
Napięcie Tworzenie się ugrupowań Konfliktowość Konfrontacja	↔	Solidarność Integracja Kooperacja Harmonia

Tabela 2.2 (cd.)

Wynagrodzenie i sankcje		
Rodzaj i wysokość nagród i kar, prawdopodobieństwo ich otrzymania		
Niskie wynagrodzenie Wysokie kary Niesprawiedliwość Nieprzewidywalność Nierówność	↔	Wysokie wynagrodzenie Niskie kary Sprawiedliwość Przewidywalność Równość
Innowacja i rozwój, elastyczność		
Oczekiwania zmian, nowości		
Nietolerancja Zachowawczość Nieruchomość Dogmatyzm	↔	Gotowość do zmian Skłonność do ryzyka Elastyczność Otwartość
Hierarchia i kontrola		
Doświadczenia statusu, pozycji i związane z tym podporządkowanie		
Zróżnicowanie Podporządkowanie Kontrola Nadzór	↔	Równość Partnerstwo Samodzielność

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Przedstawiona w tab. 2.2 w dużym skrócie koncepcja klimatu instytucji/organizacji pozostaje uznanym, ważnym i wartościowym konstruktem umożliwiającym lepsze rozumienie postaw i zachowań ludzi działających w strukturach danej organizacji. Opisy sposobu percepcji klimatu przez członków instytucji/organizacji stanowią istotną możliwość ujęcia wpływu i efektywności podejmowanych działań rozwojowych, struktury motywacyjnej czy uzyskiwanych osiągnięć. Ustalenia na tym obszarze (przede wszystkim odnoszące się do metodyki pomiarów) nie pozostały bez wpływu na rozwój i wypełnienie treścią najbardziej interesującego nas pojęcia „klimatu szkoły".

2. ANALIZA WŁAŚCIWOŚCI KLIMATU SZKOŁY

Powszechnie stosowany w pracach badawczych w USA i Europie Zachodniej termin „klimat szkoły" jest używany w polskich opracowaniach pedagogicznych i psychologicznych stosunkowo rzadko i z reguły – jak słusznie zauważa B. Adrjan (2004) – bez uzasadnienia definicyjnego czy empirycznego, funkcjonując raczej jako pojęcie języka potocznego. Jego treść jest rozumiana z reguły intuicyjnie, a weryfikacja precyzyjnego, naukowego znaczenia terminu

przysparzać może kłopotów. Do wyjątków zaliczyć można doprecyzowane definicyjnie podejścia do problematyki odnoszące się do literatury zachodniej, dokonane przez J. Surzykiewicza („klimat szkoły", „kultura szkoły", por. Surzykiewicz 2000) oraz L. Pytkę („klimat społeczny instytucji resocjalizujących", por. Pytka 2000, na tej podstawie także J. Tatarowicz – „klimat szkoły", por. Tatarowicz 2004). W ostatnim czasie pojawiły się także pierwsze próby tłumaczenia opracowań na ten temat (por. Petlák 2007), a termin i jego zakres znaczeniowy zwrócił uwagę także praktyków[5]. W tej pracy w rozważaniach nad konstruktem teoretycznym klimatu szkoły zostanie wykorzystana głównie literatura niemieckojęzyczna.

W psychologiczno-pedagogicznych analizach właściwości środowiska szkolnego trudno jest znaleźć spójną, jednolitą i stałą definicję szkolnego klimatu. Jest on powiązany z reguły z wieloma pojęciami, zagadnieniami, aspektami, które – w zależności od przyświecających celów badawczych – w różny sposób wpływają na efekt podejmowanych studiów. Nic więc dziwnego, że już pobieżna analiza literatury tematu uzmysławia daleko idącą heterogeniczność w podejściach do tej problematyki, znajdującą odbicie już w fazie definicyjnej. Próby klasyfikacji szkolnych uwarunkowań socjoekologicznych na potrzeby naukowe dokonywane są przy użyciu różnorodnych pojęć, takich jak „klimat szkoły" (czasem też „atmosfera szkoły"), „kultura szkoły", „kultura nauczania", „środowisko szkoły", „jakość szkoły", „klimat klasy" (względnie „klimat zajęć lekcyjnych") czy „klimat społeczny" (społeczno-emocjonalny), przy czym znaczenie tych terminów często pokrywa się, krzyżuje i zmienia w zależności od przyjętych metod, koncepcji, celów i intencji badawczych. Dla dalszych rozważań jest niezbędne dokonanie pewnej systematyzacji zarówno teoretycznych podejść, używanej terminologii, jak i dorobku badawczego w tej dziedzinie.

2.1. Podejścia koncepcyjno-badawcze do klimatu szkoły

Kształtowanie się koncepcji klimatu szkoły przebiega w podobny sposób do przedstawionego w pkt. 1 rozumienia klimatu organizacji. Intensyfikacja prac na tym obszarze badawczym nastąpiła w ciągu ostatnich 3–4 dziesięcioleci. Początkowo przedstawiano termin „klimat" w koncepcjach pedagogicznych jako istnienie określonych obiektywnych psychospołecznych właściwości środowiska wewnątrzszkolnego (w szczególności relacji interakcyjnych), na które wpływ

[5] Znamienna może być tutaj konferencja *Klimat społeczny w szkole*, zorganizowana 3–5.10.2007 r. przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Konstancinie pod Warszawą.

miały przede wszystkim postawy i zachowania nauczycieli. Dopiero w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku zauważyć można wzrost zainteresowania badaczy indywidualnymi bądź zbiorowymi sposobami postrzegania rzeczywistości przez członków danej grupy. Niezależnie jednak od wykształcenia się w tym czasie pewnej spójnej tradycji badawczej, trudno mówić o jednolitym stosowaniu terminu „klimat szkoły". Odnosi się to nie tylko do języka potocznego czy literatury popularnonaukowej, lecz również w dużej mierze do opracowań naukowych. Owa dowolność w używaniu terminu z całą pewnością utrudnia próby systematyki podejść definicyjnych. Jak słusznie zauważa austriacki badacz fenomenu F. Eder, pojęcie to ma zasadniczo trzy zastosowania. W ten sposób klimat szkoły może służyć do:

– charakterystyki emocjonalnego nacechowania atmosfery wychowawczej konkretnej szkoły;

– charakterystyki panujących w konkretnym środowisku wychowawczym norm i wartości;

– opisu subiektywnie odbieranych i doświadczanych środowisk nauczania (por. Eder 1996b).

Pierwsze z powyższych zastosowań terminu jest w dużej mierze tożsame z jego potocznym rozumieniem i odnosić się może np. do trwałych relacji emocjonalnych między uczniami i nauczycielami lub też stanu emocjonalnego w danej klasie, grupie czy szkole. Takie postrzeganie klimatu koncentruje się w mniejszym stopniu na strukturalno-organizacyjnych uwarunkowaniach środowiska szkolnego, a w większym na psychicznych odczuciach zainteresowanych osób (w tym uczniów, nauczycieli, jak i obserwatorów).

Rozumienie klimatu szkoły jako doświadczanego i przeżywanego środowiska nauczania jest najbardziej rozpowszechnionym podejściem w badaniach i analizach psychologiczno-pedagogicznych. Klimat szkoły jest rozumiany w tym ujęciu jako doświadczenie (przeżycie) określonych właściwości środowiska szkolnego przez uczniów, stanowiąc odzwierciedlenie ich psychologicznej sytuacji. Główne znaczenie odgrywają przy tym nie obiektywne uwarunkowania, a ich odzwierciedlenie w indywidualnych, subiektywnych procesach percepcyjnych ucznia. Mamy więc tu do czynienia z formą subiektywnie konstruowanej rzeczywistości. Definicyjnie określić można zatem klimat szkoły w badaniach psychologiczno-pedagogicznych jako hipotetyczny konstrukt, odzwierciedlający sposób uczniowskiej percepcji tych właściwości środowiska szkolnego, które nie mają charakteru przypadkowo-epizodycznego, lecz oddają trwałe, względnie typowe jego cechy. Definicja ta zwraca uwagę na subiektywność doświadczeń uczniów. Taki sposób wnioskowania stanowi wspólną podstawę dla różnych modeli i koncepcji, jakie spotkać można we współczesnej literaturze fachowej (por. np. Moos 1979; Dreesmann 1982; Buholzer 2000; Eder 1996b; Fend 1977; Pytka 2000; von Saldern 1987).

Już pobieżna analiza literatury przedmiotu ukazuje, że wypełnienie treścią analizowanego konstruktu odbywa się w bardzo różny sposób, uzmysławiając znaczne rozbieżności w podejściach koncepcyjnych i teoretyczno-badawczych. Korzystając z wcześniejszych prób systematyki różnych modeli interpretacyjnych (por. w szczególności Moos, Trickett 1974; Dreesmann 1979, 1982; Schreiner 1973; von Saldern 1987), pokusić się można o dokonanie klasyfikacji tradycyjnych podejść do klimatu szkoły, strukturyzujących jednocześnie to pojęcie:

1) **podejście demograficzne** koncentruje się na demograficznych cechach uczniów i nauczycieli (wiek, płeć, religia, warstwy społeczne itd.); punktem wyjścia jest założenie, że indywidualne właściwości jednostek tworzących dane środowisko konstytuują jego jakość;

2) **podejście ekologiczne** wychodzi z pozycji psychologii środowiskowej, podkreślającej znaczenie właściwości środowiska dla tworzenia się konkretnego klimatu w szkole; chodzić przy tym może zarówno o zmienne geograficzne i meteorologiczne, jak i zmienne fizycznie ukształtowanego środowiska (infrastruktura, przestrzeń, hałas, oświetlenie itd.);

3) **podejście organizacyjne** zakłada dominujący wpływ właściwości organizacji (w tym istniejących formalnych struktur interakcyjnych i komunikacyjnych) na jej klimat. W szkole o dobrej organizacji panuje – w myśl tej koncepcji – także dobry klimat;

4) **podejście socjometryczne** ujmuje cechy nieformalnych procesów interakcyjnych, grup, struktur hierarchicznych, zależności jako decydujące dla powstawania klimatu;

5) **podejście psychoanalityczne** koncentruje się na badaniu wpływu na jakość środowiska szkolnego takich (psychoanalitycznych) wielkości, jak mechanizmy obronne, podświadome konflikty i ambiwalencje czy zakłócenia osobowości. Za szczególnie istotne uchodzą w tym kontekście relacje między uczniami i nauczycielami;

6) **podejście psychometryczne** zakłada, że wpływ na klimat szkoły mają takie właściwości uczniów (oraz nauczycieli), jak inteligencja, zdolności, motywacja, które dają się ująć przy zastosowaniu odpowiednich technik psychometrycznych;

7) **podejście behawioralne** (**zachowaniowe**) uzależnia klimat szkoły przede wszystkim od intensywności i częstości konkretnych form zachowań u uczniów i nauczycieli;

8) **podejście percepcji społecznej** jest zorientowane na określenie postrzegania przez uczniów (oraz nauczycieli) jakości istniejących norm i wymogów społecznych w środowisku szkolnym;

9) **podejście interakcyjno-analityczne** podkreśla jakość, częstość i intensywność określonych właściwości interakcji pomiędzy nauczycielami a uczniami, samymi uczniami oraz – ewentualnie – także pomiędzy nauczycielami;

10) **podejście socjalizacyjne** zwraca uwagę na różnice w sposobie realizacji obiektywnych uwarunkowań ramowych (system szkolny, instytucjonalne i społeczne normy oraz wartości) i we wpływie ich subiektywnej interpretacji przez członków społeczności szkolnej na kształtowanie się środowiska szkoły oraz szkolnego procesu socjalizacji.

Powyższa propozycja idealnej typologii występuje w praktyce badawczej z reguły w formie mieszanej, przy czym znaczenie poszczególnych aspektów dla prowadzonych pomiarów zmienia się zależnie od przyjętych metod i założeń badawczych. Ponadto powyższe podejścia odnoszą się częściowo do różnych płaszczyzn analiz: oprócz podejść mikroanalitycznych (podejście psychoanalityczne, interakcyjne), porządkujących relacje uczeń – nauczyciel i ograniczających się z reguły do obszaru klasy, są wyodrębniane podejścia typowo makroanalityczne (np. demograficzne, organizacyjne), w których przedmiotem analiz jest cała szkoła, oraz podejścia uwzględniające obie płaszczyzny. Nierzadko znajdują one odbicie w stosowanej w literaturze terminologii. W ten sposób oprócz pojęcia „klimat szkoły" (ang. *school climate*, niem. *Schulklima*) są znane częściowo synonimicznie używane terminy „klimat zajęć lekcyjnych" (niem. *Unterrichtsklima*), „klimat społeczny" (ang. *social climate*, niem. *soziales Klima*) czy „klimat klasy" (ang. *classroom climate*, niem. *Klassenklima*). Ponieważ – jak już zauważyłem – jednoznaczne rozgraniczenie stosowanej terminologii nastręcza trudności, starałem się uwzględnić w analizach opracowania ustalenia odnoszące się do tych pokrewnych terminów.

Niezależnie od zaawansowanych i dobrze ugruntowanych opracowań badawczych (Eder 1996b; von Saldern 1987; Dreesmann 1979; Moos 1979), naukowe podejścia do tematyki klimatu cechuje daleko idąca heterogeniczność. Wielu autorów zauważa, że teoretyczno-koncepcyjne opracowanie obszaru klimatu szkoły wydaje się nadal dość problematyczne (por. krytyczne uwagi np. Gruehn 2000; Jerusalem, Schwarzer 1991; Satow 1999). Sytuacja ta jest wzmacniana dodatkowo mniej lub bardziej udanymi próbami stosowania terminu bez odpowiedniego zabezpieczenia definicyjnego (nie mówiąc już o ustosunkowaniu się do teorii).

2.2. Klimat szkoły a kultura szkoły

Stosowanie terminu „klimat szkoły" do charakterystyki panujących norm i wartości krzyżuje się z pojęciem „kultura szkoły". Podejście to koncentruje się na ujęciu zarówno wspólnych zainteresowań, form zachowań, celów czy motywacji, jak i zakotwiczonych w tradycji szkoły procesów myślowych, postaw, wartości, rytuałów, działań. W ten sposób odczucia uczniów i nauczycieli zostają zintegrowane w szerszy kontekst obiektywnych uwarunkowań danej

szkoły. Niektórzy autorzy dokonują również próby połączenia obiektywnych uwarunkowań strukturalnych oraz panujących w szkole relacji emocjonalno-społecznych przy użyciu terminu kultury szkoły, a składają się na niego klimat społeczny oraz tzw. kultura nauczania (por. Melzer i in. 1998; Tillmann i in. 2000; Surzykiewicz 2000).

Jeden z badaczy, W. Wiater (1997, s. 39), postrzega kulturę szkoły jako połączenie aktywności i współpracy wszystkich osób partycypujących w codziennym życiu szkoły. Klimat szkoły, życie szkolne oraz kultura nauczania stanowią w tym podejściu jedynie części składowe szerszego pojęcia kultury szkoły. F. Oswald natomiast widzi w kulturze szkoły wzorzec przekonań powstały wewnątrz danego systemu społecznego, odpowiedzialny za rozwikłanie problemów związanych z zewnętrznymi procesami dopasowawczymi oraz wewnętrznymi procesami integracyjnymi (por. Krappmann; Oswald 1995, s. 64). R. Dubs (1994, s. 49) zaś rozróżnia trzy płaszczyzny kultury: przekonania, wartości i zamiary oraz stałe wzorce zachowaniowe.

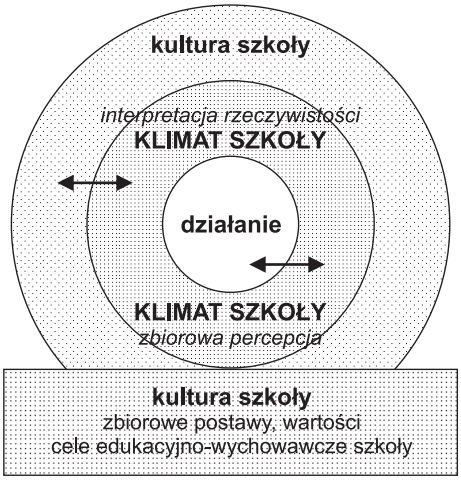
Inne podejście do problematyki szkolnej kultury prezentuje H. Fend. Autor zastanawia się, czy rzeczywiście mamy do czynienia w szkole z jedną kulturą, czy też należy zakładać istnienie różnych kultur: nauczycieli, rodziców oraz uczniów (por. Fend 1998, s. 188 i n.).

Odmienne, bardzo rozpowszechnione zwłaszcza w literaturze niemieckojęzycznej podejście do pojęcia „kultury szkoły" postrzega ją jako wynikową dwóch centralnych wymiarów: kultury uczenia się oraz klimatu społecznego.

W ten sposób przedstawia ten problem drezneńska Arbeitsgruppe Schulevaluation (1998), prezentując „kulturę szkoły" jako produkt profesjonalizmu nauczycieli, właściwości społeczno-przestrzennych uwarunkowań środowiska szkolnego oraz odczuć uczniów. W tym ujęciu klimat (ściślej używany przez autorów termin „klimat społeczny") stanowi część kultury szkoły, którą ma charakteryzować jakość i intensywność interakcji pomiędzy członkami systemu społecznego, jakim jest szkoła (i klasa). W podobnym duchu była definiowana wzajemna relacja klimatu i kultury szkoły w badaniach J. Surzykiewicza (2000).

Jak można by wnioskować na podstawie dostępnych źródeł, pojęcia „klimat szkoły" i „kultura szkoły" są konstrukcjami, starającymi się ująć pewne zależności charakteryzujące dobrze i gorzej funkcjonujące szkoły. Podczas gdy kultura szkoły obejmuje system wartości, ideologie, rytuały czy techniki pracy, klimat szkoły koncentruje się na subiektywnych interpretacjach rzeczywistości (por. Fend 1998, s. 173 i n.; Buholzer 2000, s. 30 i n).

F. Eder zaś ujmuje kulturę szkoły jako część składową jej klimatu, odpowiedzialną za normatywny obszar jej funkcjonowania (1996b, s. 180 i n.). Nieco inaczej prezentuje zależność między klimatem szkoły a jej kulturą A. Buholzer. Zdaniem autora klimat i kultura przenikają się wzajemnie, kierując wspólnie działaniami i postawami osób uczestniczących w życiu szkoły. Tę zależność pomiędzy kulturą, klimatem a działaniem w szkole przedstawia rys. 2.1. (w nawiązaniu do Buholzer 2000, s. 32).



Rys. 2.1. Zależność działania, klimatu i kultury w szkole

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Kultura szkoły stanowi w tej perspektywie możliwie obiektywnie ujęte tło wszelkich działań podejmowanych przez członków społeczności szkolnej. Klimat szkoły jest natomiast wynikiem ich subiektywnej percepcji i interpretacji rzeczywistości, a więc doświadczanym środowiskiem szkoły. Obie wielkości są od siebie zależne i w istotny sposób wpływają na postawy oraz zachowania uczniów i nauczycieli, choć – jak dowodzą wyniki wielu analiz empirycznych i teoretycznych (por. np. Fend 1977; Tillmann i in. 2000; Melzer i in. 1998) – oddziaływanie kultury szkoły jest w tym przypadku raczej pośrednie. Stanowi ona raczej swego rodzaju uwarunkowania ramowe dla wszelkich działań podejmowanych przez członków społeczności szkolnej.

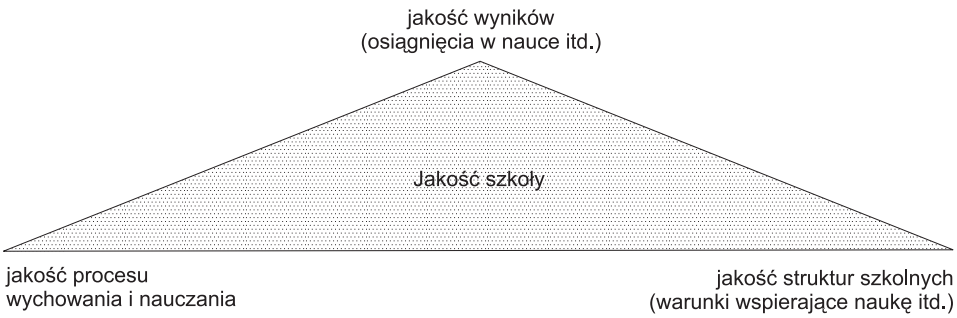
2.3. Klimat szkoły a jakość szkoły

Kolejnym terminem związanym z problematyką klimatu szkoły jest wykorzystywane również w innych dziedzinach naukowych i społecznych pojęcie jakości. W systemie edukacji znajduje ono zastosowanie kontekstowe, odnosząc się do różnych płaszczyzn i obszarów analiz (a więc nie tylko jakość szkoły, lecz także jakość procesu wychowawczego i/lub edukacyjnego, zajęć lekcyjnych, systemu kształcenia itd.). W rozważaniach w tej pracy skoncentruję się z jednej strony na zarysowaniu założeń idei badania jakości szkoły, z drugiej na diagnozowaniu głównych punktów odniesienia pomiędzy jej mierzeniem a interesującą problematyką klimatu.

Bez wątpienia pojęcie jakości uzyskało w ostatnich kilku latach niezwykłą popularność zarówno w polityce edukacyjnej, systemie oświaty, jak i w związanych z nim dyscyplinach naukowych. Próba transferu pojęcia jakości na obszar refleksji pedagogicznych jest znana zarówno w Polsce, jak i w całej Europie Zachodniej czy USA, budząc przy tym częściowo uzasadnione kontrowersje. Dotyczą one podstawowych trudności natury definicyjnej (Helmke i in. 2000; Specht 1994), wątpliwości związanych z możliwościami opracowania odpowiednich standardów i wskaźników odnoszących się np. do wychowawczych i oświatowych funkcji szkoły (por. np. Rolff 1996), jak i motywacji towarzyszącej działaniu na różnych obszarach (polityka oświatowa, instytucje systemu oświaty, poszczególne szkoły, nauka) oraz nagłego wzrostu zainteresowania tą problematyką (np. Pelzelmayer 1997; Bönisch 2000).

Tendencje do zapożyczania terminów, założeń czy treści związanych z zarządzaniem, managementem, organizacją pracy do innych dziedzin życia (edukacja, wychowanie, opieka społeczna, edukacja dorosłych) nie są nowe i wiążą się z postępującą ekonomizacją tych sektorów (por. np. Kulesza 2003). Takie pojęcia, jak zarządzanie, management, planowanie, controlling, system jakości itd., znalazły swoje miejsce także w oświacie. Ponieważ termin „klimat szkoły" często może być kojarzony z próbami ujęcia jej jakości (por. Adrjan 2004), postaram się zarysować, czym jest owa „jakość" i jaką rolę odgrywa w tym przypadku „klimat szkoły".

Według Riecke-Baulecke (por. 2001, s. 129) jakość szkoły jest dynamicznym procesem, na który składają się następujące kryteria: jakość wyników, procesu (kształcenia, wychowania) oraz struktur. Podział ten znajduje się w wielu ujęciach problematyki. Tak rozumianą jakość szkoły można zilustrować następująco.



Rys. 2.2. Czynniki konstytuujące jakość szkoły

Ź r ó d ł o: Riecke-Baulecke 2001.

Do zagadnienia określanego jako jakość wyników zaliczyć można nie tylko uzyskiwane przez uczniów wyniki nauce, a więc realizację zakładanych w planach nauczania celów, nabyte kompetencje i osiągnięcia (także społeczne, sportowe czy artystyczne), lecz także późniejszą drogę i osiągnięcia absolwentów, związaną z tym renomę szkoły, a także odsetek uczniów kończących szkołę oraz osiągane przez nich oceny końcowe.

Jakość procesu kształcenia odnosi się do dydaktycznych i metodycznych właściwości zajęć lekcyjnych, obejmujących organizację i warunki pracy, preferowane style nauczania (wychowania), stosowanie kar, wzajemną współpracę i relację grona pedagogicznego, uczniów i rodziców itd.

Jakość struktur szkolnych obejmuje zaś takie aspekty, jak ekologia szkoły (kształtowanie szkoły i otoczenia, jakość pomieszczeń, propagowanie postaw i zachowań ekologicznych), stopień samodecydowania (możliwości wpływu na budżet, organizację pracy, dobór personelu), wyposażenie (środki nauczania, ramy finansowe, wyposażenie pomieszczeń) czy też organizacja i jakość personelu (liczba nauczycieli, ich mocne i słabe strony, kompetencje, obciążenie itd.).

Wypada zaznaczyć, że wymienione wymiary oddziałują na siebie wzajemnie: posiadane struktury mają wpływ na jakość procesów zachodzących w szkole, które z kolei nie pozostają bez znaczenia dla stosunkowo najłatwiejszej do obiektywnej oceny jakości wyników. W tym kontekście znaczenia nabiera oczywiście całościowe postrzeganie jakości szkoły w formie systemu jakości, uwzględniającego standardy poszczególnych płaszczyzn (np. jako tzw. TQM – *Total Quality Management*) (por. Kulesza 2003, s. 70 i n.).

Klimat szkoły jako standard jakości placówki wydaje się mieć trwałe i ważne miejsce w tym systemie. Na podstawie analizy stosowanych przez kuratoria i poszczególne szkoły wskaźników określających jakość szkoły, poniżej zostały zestawione dla przykładu przyjmowane w praktyce wielkości charakteryzujące klimat szkoły w kontekście jakości szkoły.

Wykorzystywane w szkołach standardy mierzenia jakości mają częściowo bardzo luźne powiązania z teoretycznymi podstawami badań w obszarze klimatu szkoły, dość różnie też wykorzystują termin. Potwierdza to analiza publikacji na temat jakości szkół i możliwości jej mierzenia, stanowiących przydatną próbę transferu myśli badaczy zachodnich na grunt polski (np. Elsner 1999, 2003; Wlazło 2002; Dzierzgowska, Wlazło 2000). Wpisują się one w tradycję badań nad klimatem szkoły czy klasy, w których jednoznaczne określenie przedmiotu badań bywa trudne.

Warto ponadto zwrócić uwagę na pewną sprzeczność między koncepcją jakości szkoły w formie możliwie obiektywnie ujmowanej właściwości instytucji (w ten sposób są mierzone rzeczy możliwie policzalne, sprawdzalne) a klimatem szkoły definiowanym jako efekt subiektywnych procesów percepcji określonych aspektów środowiska szkoły. Nie mogą zatem dziwić częściowo znaczne dysproporcje pomiędzy rozumieniem tego terminu oraz sposobami jego pomiaru.

Tabela 2.3

Klimat szkoły jako standard i wskaźnik jej jakości. Przykłady stosowania terminu klimat szkoły w pomiarach jakości

Pomiary/Podejścia	Klimat szkoły w pomiarach jakości
Mierzenie jakości szkół: standardy lubelskiego kuratorium oświaty w roku szkolnym 2000/2001	Klimat jako jeden ze standardów mierzenia jakości procesów wewnątrzszkolnych: „sprzyja realizacji przyjętych celów i zadań oraz potrzeb i oczekiwań klientów. Klimat sprzyja rozwojowi zawodowemu kadry”
Mierzenie jakości szkół: standardy lubelskiego kuratorium oświaty w roku szkolnym 1999/2000	Klimat szkoły jako standard jakości procesów nauczania i uczenia się. Składają się na niego następujące podstandardy: 1) bezpieczeństwo w szkole: świadomość znaczenia bezpieczeństwa w szkole, są gromadzone informacje o zagrożeniach, analizy informacji o zagrożeniach w celu zidentyfikowania ich źródeł, działania mające na celu zapewnienie bezpieczeństwa; 2) potrzeby edukacyjne uczniów: nauczyciele znają potrzeby uczniów, istnieją formalne procedury ich omawiania, uwzględniane są potrzeby uczniów w pracy nauczycieli, we współpracy z rodzicami przygotowuje się plan umożliwiający uwzględnianie potrzeb uczniów w pracy szkoły. Są wprowadzone formalne procedury sprawdzania realizacji założonego planu w celu modyfikowania go; 3) rozwój uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych: nauczyciele mają świadomość istnienia specyficznych potrzeb wśród uczniów, gromadzą informacje o tych potrzebach, wykorzystują te informacje podczas lekcji. W szkole są organizowane zajęcia uwzględniające specyficzne potrzeby uczniów
Plan mierzenia jakości pracy szkół w województwie świętokrzyskim na lata 2004–2009	Klimat jako wskaźnik realizowania programu wychowawczego i profilaktycznego: „Klimat szkoły/placówki motywuje do twórczego wysiłku tak uczniów, jak i nauczycieli”

Źródło: opracowanie własne.

2.4. Klimat szkolny na mikropłaszczyźnie klasy

W dotychczasowych rozważaniach koncentrowałem się przede wszystkim na klimacie obejmującym całą szkołę. Wiele badań potwierdza jednak konieczność rozróżniania w całokształcie klimatu szkoły klimatów poszczególnych klas (na temat implikacji dla możliwości empirycznego ujęcia klimatu szkoły por. pkt 2.1 rozdz. 2). To właśnie wspólnota klasowa jest przede wszystkim kojarzona, postrzegana i interpretowana przez uczniów, to w niej dochodzi do procesu uczenia społecznego, to ona w znacznym stopniu determinuje percepcje instytu-

cji szkoły przez uczniów. W tej wspólnocie spotykają się uczniowie przez lata, zbierając doświadczenia i przeżywając różne sytuacje. W obrębie klasy dochodzi do oceny osiągnięć, nagradzania (chwalenia) i karania, przeżywania rozczarowań i sukcesów. Jak wskazują rezultaty licznych badań, w poszczególnych klasach rodzaj zbiorowej świadomości tworzy się dużo szybciej niż w całej szkole. H. Ditton i L. Krecker (1995, s. 509) podkreślają również niższe odchylenia standardowe w postrzeganych klimatach klasy. A. Helmke (1992) zaś dostrzega istnienie częściowo znacznych różnic pomiędzy klasami tej samej szkoły.

Z punktu widzenia psychologii społecznej klasy szkolne spełniają kryteria małych grup, w których jednostki znają się i są powiązane procesami interakcyjnymi. Skład klas pozostaje z reguły stabilny przez długi czas (lata). Istnienie formalnych i nieformalnych norm i hierarchii znajduje odzwierciedlenie w klimacie klasy, który w bezpośredni sposób wpływa na motywacje i zachowania uczniów.

Podejścia badawcze do problematyki klimatu klasy wykazują dużą różnorodność. Dane pomiarów klimatu klasy są używane z reguły podobnie (bądź równolegle) z danymi klimatu szkoły. Rzadko też spotyka się w opracowaniach badawczych próby zdecydowanego rozdzielania klimatu klasy od klimatu szkoły, częściej badacze ograniczają się do określenia wartości klimatu klasy bądź klimatu zajęć lekcyjnych, co jest metodologicznie bezpieczniejsze (Eder 2001, s. 579 i n.).

W tej pracy postaram się połączyć obie płaszczyzny analiz. Na klimat szkoły składają się bowiem nie tylko odczucia uczniów odnoszące się do środowiska szkolnego jako całości, lecz także klimaty poszczególnych klas. Szkoły – zwłaszcza duże – nie stanowią monolitu, lecz są złożonymi systemami najróżniejszych – formalnych (klasy) i nieformalnych – grup, które w znacznym stopniu determinują sposób percepcji rzeczywistości szkolnej przez uczniów. Dlatego też dostrzegam i doceniam istotność oraz trafność zjawiska klimatu klasy. Niemniej oderwane, odseparowane analizowanie klimatu klasy wydaje się nieuzasadnione: zbyt mocno jest ono osadzone w szerszych ramach szkolnych, na które składają się grupy rówieśnicze, znajomości spoza klasy, interakcje z innymi uczniami (np. starszymi i młodszymi) czy nauczycielami nieuczącymi w klasie.

2.5. Cechy warunkujące klimat szkoły

Wprawdzie większość autorów zgodnie podziela pogląd, że klimat szkoły stanowi efekt postrzegania najistotniejszych elementów środowiska nauczania, to jednoznaczne określenie, jakie wymiary środowiska rzeczywiście mają wpływ na klimat, nie jest łatwe. Wszelkie próby systematyzacji poszczególnych elementów klimatu szkoły oraz określenia zmiennych je warunkujących napoty-

kają na problem różnorodnego podejścia do czynników determinujących proces tworzenia się klimatu szkoły, jego właściwości, jak i oddziaływania. I tak – jak dostrzega A. Buholzer (2000, s. 35) – osiągnięcia w nauce uczniów są przedstawiane w niektórych badaniach jako element składowy klimatu szkoły, w innych zaś są interpretowane jako efekt określonego klimatu. Podobnie rzecz się ma z funkcją i znaczeniem takich zmiennych jak „zadowolenie" czy „kooperacja". Różnorodność istniejących podejść – zarówno koncepcyjnych, jak i metodycznych – znajduje odzwierciedlenie w braku spójności czy wręcz dowolności stosowanej terminologii. W ten sposób konieczne na potrzeby niniejszej pracy wydaje się zaprezentowanie krótkiego przeglądu wybranych modeli systematyzacji różnych kategorii klimatu szkoły.

W latach siedemdziesiątych grupa badawcza z Uniwersytetu w Stanford pod kierunkiem R. Moosa rozwinęła wiele narzędzi badawczych, ujmujących właściwości klimatu społecznego różnych środowisk (w tym wychowawczego dla społeczności szkolnych), w istotny sposób wpływając na późniejsze prace na tym obszarze (por. Moos, Tricket 1974; Moos 1979). Oddzielono właściwości osobowe od właściwości środowiska, uznając, że obie strony zostają powiązane ze sobą dopiero w wyniku kognitywnych procesów zachodzących w organizacji. Uznano, że we wszystkich instytucjach klimat konstytuuje się we współdziałaniu trzech głównych wymiarów: stosunków interpersonalnych, rozwoju osobistego jednostek oraz systemu organizacyjnego instytucji. Percepcja i interpretacja tych wielkości przez członków danej społeczności stanowi wyraz panującego klimatu, przy czym elementy składające się na te wymiary są odmienne dla różnych środowisk.

Nieco później A. Fend (1986, s. 277 i n.) na podstawie własnych analiz pogrupował właściwości klimatu szkolnego według następujących kategorii: 1) zadowolenie z pracy, 2) bogactwo życia szkolnego, 3) postrzeganie sytuacji problemowych, 4) relacje w gronie nauczycielskim, 5) postrzeganie zachowania kierownictwa szkoły, 6) relacje pomiędzy uczniami i nauczycielami oraz 7) postawy i filozofie wychowawcze[6].

M. Freitag (1998, s. 32 i n.) badając zaś wpływ klimatu szkoły na zdrowie uczniów i nauczycieli, przedstawił następującą propozycję systematyzacji głównych płaszczyzn klimatu szkoły:

1) indywidualne cechy nauczyciela, jego zachowanie oraz sposób prowadzenia zajęć lekcyjnych, również płeć, wiek, doświadczenie, zaangażowanie, poczucie własnej wartości, kompetencje i umiejętności pedagogiczne, presja osiągnięć czy dobór materiałów;

---

[6] Oryg.: 1) *Arbeitszufriedenheit*; 2) *Reichhaltigkeit des Schullebens*; 3) *Problemwahrnehmungen*; 4) *Kollegiale Beziehungen*; 5) *Wahrnehmung des Schulleiterverhaltens*; 6) *Schüler–Lehrer–Beziehungen*; 7) *Einstellungen und Erziehungsphilosophien*.

2) indywidualne cechy uczniów i grona uczniowskiego – płeć, wiek, status społeczny, kompetencje społeczne, poczucie własnej wartości, skład i zestawienie klasy i szkoły;

3) właściwości szkoły jako instytucji, przy czym chodzi tu nie tyle o obiektywnie ujęte uwarunkowania, co o postrzeganie takich elementów, jak wielkość, struktura organizacyjna, styl kierowania instytucją, uczestnictwo rodziców, otwarcie szkoły na zewnątrz itd.;

4) właściwości stosunków i interakcji między uczniami i nauczycielami: m. in. dyscyplina, zaufanie, akceptacja, restrykcyjność, sposób komunikacji;

5) właściwości stosunków i interakcji między uczniami, takie jak kohezja, konkurencja, integracja czy więzi społeczne;

6) właściwości stosunków i interakcji między nauczycielami – wzajemny szacunek i respekt, kooperacja.

Odwołując się do dokonanego przez F. Edera (1996b) podziału zastosowań terminu „klimat szkoły" (por. pkt 2.1), A. Buholzer (2000, s. 36) wyodrębnił trzy główne obszary, pojawiające się w różnych teoretycznych analizach problematyki. Zdaniem autora są to elementy:

– emocjonalne;
– normatywne;
– percepcyjne.

Oceny tych obszarów pochodzić mają zarówno od uczniów, jak i nauczycieli, a ich opinie dotyczyć tak płaszczyzny szkoły (klimat szkoły), jak i klasy (klimat klasy). Elementy tych trzech obszarów – wprawdzie przy różnym rozłożeniu punktów ciężkości – znaleźć można w większości znanych podejść.

Uwzględnienie **emocjonalnych komponentów** klimatu szkoły w licznych badaniach problematyki (np. Fend 1986; Eder 1996b; Chemnitz 1980) jest związane z zakładanym przez wielu autorów determinowaniem procesów percepcyjnych przez uczucia, emocje czy reakcje afektywne uczniów (por. np. Anderson i in. 1969). W szkole o przyjaznej atmosferze, opartej na wzajemnym zaufaniu zarówno uczniowie, jak i nauczyciele czują się lepiej, są zadowoleni i lepiej znoszą obciążenia (por. Weinert 1981, s. 173 i n.).

Drugą grupę właściwości klimatu szkoły stanowią **komponenty normatywne**. Zaliczyć można do nich m. in. centralne założenia edukacyjno-wychowawcze, wyobrażenia odnośnie do dyscypliny i porządku w szkole czy też gotowość uczniów do podejmowania wysiłków w nauce.

Ostatnią kategorię elementów klimatu szkoły stanowią **subiektywne oceny percepcji środowiska szkolnego**. Dotyczą one przede wszystkim procesów interakcyjnych w szkole (relacje między uczniami, relacje między uczniami i nauczycielami, relacje między samymi nauczycielami), jak również ogólnego postrzegania środowiska szkolnego przez zainteresowanych. Dla wielu badaczy stanowią one właśnie centralną wielkość klimatu szkoły.

T a b e l a 2.4

Elementy klimatu szkoły według A. Buholzera (2000, s. 36 i n.)

Komponenty klimatu szkoły	Elementy
Emocjonalne	Zadowolenie z pracy Obciążenie Zabarwienie emocjonalne
Percepcyjne	Stosunki koleżeńskie Bogactwo życia szkolnego Wzajemna sympatia i otwartość Strategie rozwiązywania konfliktów Kooperacja Komunikacja Autonomia grona pedagogicznego Struktura hierarchii
Normatywne	Porozumienie w sprawie intencji pedagogicznych Wspólne rozwiązywanie trudności Program szkolny Postawy i filozofie wychowawcze Uwrażliwienie na działania dydaktyczno-metodyczne oraz wymianę doświadczeń i pomysłów Etos grona nauczycielskiego: formalizacja, centralizacja, gotowość do innowacji i orientacja na osiągnięcia

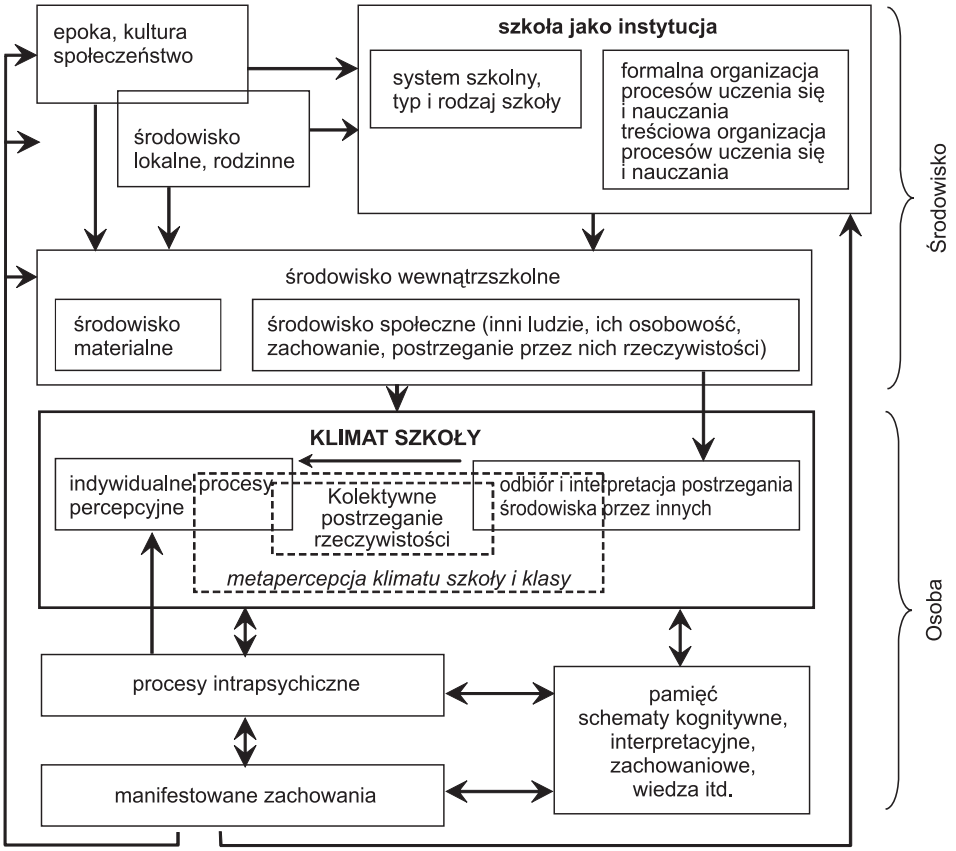
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Poszczególne wymienione w tab. 2.4 komponenty i ich elementy mają na siebie wpływ: stosunkowo stabilne elementy normatywne warunkują zarówno elementy percepcyjne, jak i emocjonalne. Te z kolei nie tylko oddziałują na siebie wzajemnie, lecz mogą modyfikować także określone nastawienia i postawy normatywne całego grona nauczycielskiego.

Inna propozycja systematyzacji treści kryjących się pod pojęciem „klimat szkoły" zakłada wyodrębnienie trzech głównych wymiarów klimatu: relacji między uczniami, relacji między uczniami i nauczycielami oraz różnie definiowaną oceną procesu nauczania i wychowania (por. Kulesza 2007a, b). Wymiary te, stanowiące zbiorcze kategorie właściwości klimatu, pozwalają się odnieść – jak udowadnia F. Eder (1996b) – z mniejszym lub większym powodzeniem praktycznie do większości ważniejszych narzędzi badawczych. Podział ten wydaje się stosunkowo mocno osadzony zarówno w podejściach do problematyki klimatu szkoły (Eder 1996b), jak i opracowaniach koncentrujących się na zależnościach między klimatem szkoły a innymi aspektami życia uczniów (zdrowie, zachowanie, osiągnięcia w nauce) (por. Tillmann i in. 2000; Melzer i in. 1998).

2.6. Determinanty klimatu szkoły

Postrzeganie klimatu konkretnej szkoły jest determinowane kilkoma czynnikami. Należą do nich: jakość procesów interakcyjnych w niej zachodzących, całokształt środowiska wewnątrzszkolnego, który z kolei jest powiązany ze strukturalnymi właściwościami organizacji szkoły. Oba te czynniki są uzależnione od społeczno-kulturowego tła, w jakim funkcjonuje dana szkoła, uwzględniającego takie (pozaszkolne) elementy, jak właściwości środowiska tak lokalnego, jak i rodzinnego czy też formalne i nieformalne ugrupowania młodzieżowe. Ponadto indywidualne postrzeganie klimatu szkoły jest ściśle powiązane z **intrapsychicznymi** procesami oraz zachowaniami jednostek. Taką sieć wzajemnych relacji przedstawić można w sposób uproszczony na modelu (w nawiązaniu do Pekruna 1985, por. także Kulesza 2007, s. 8).



Rys. 2.3. Model determinantów klimatu szkoły (w nawiązaniu do Pekruna 1985)

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Wielkość klimatu szkoły, stanowiąc swego rodzaju reprezentację rzeczywistych uwarunkowań środowiskowych, jest zależna zatem od realnie istniejących właściwości środowiska szkolnego. Zaliczyć do nich można zarówno szkolne uwarunkowania strukturalne (środowisko materialne), jak i uwarunkowania społeczne: cechy grona uczniowskiego czy grona pedagogicznego.

Właściwości grona uczniowskiego rozpatrywać należy w tym kontekście dwudzielnie: z jednej strony uczniowie konstytuują system i środowisko szkolne, stanowiąc jego nieodłączną część składową, z drugiej to właśnie oni mają opisywać i oceniać panujący w szkole klimat.

Analizowane w tym przypadku cechy uczniów mogą mieć charakter socjodemograficzny (wiek, płeć), względnie określać kognitywne i psychospołeczne dyspozycje uczniów (inteligencja, możliwości i zdolności, poczucie własnej wartości, status społeczny w szkole i klasie itd.). O ile w pierwszej grupie można mówić wyłącznie o determinantach klimatu (zależność jednostronna), to w przypadku indywidualnych i grupowych dyspozycji uczniów mamy raczej do czynienia z oddziaływaniem dwustronnym.

F. Eder (1986, 1989, 1996b) również analizował wpływ cech uczniów na postrzeganie klimatu, badając m. in. relacje korelacyjne pomiędzy zmiennymi uczniowskimi a oceną przez nich środowiska. Uzyskane wyniki dokumentują jedynie niezbyt silne zależności. Podczas gdy wiek uczniów nie korelował zasadniczo z odbiorem klimatu szkolnego, dostrzeżono nieznaczne różnice w odniesieniu do płci: dziewczęta okazały się wrażliwsze na izolację oraz presję wyników. Stosunkowo wyraźne zależności uzyskano jedynie w przypadku uczniów o wewnętrznej strukturze motywacyjnej[7], korelującej negatywnie z postrzeganiem nadmiernego obciążenia oraz represyjności nauczycieli. Tak zmotywowani uczniowie odbierali swoich kolegów także jako bardziej pomocnych i wspierających. Generalnie można powiedzieć, że ci uczniowie, których nie trzeba motywować do chodzenia do szkoły i nauki, postrzegają klimat szkoły bardziej pozytywnie. Można przypuszczać, że – jak to przedstawia rys. 2.3 – wielkości te oddziałują na siebie wzajemnie, tzn. im lepszy klimat, tym więcej uczniów chętnie chodzi do szkoły.

Podobne wyniki przyniosły reprezentacyjne próby badawcze przeprowadzone w Austrii[8] (Eder 1996b). Demograficzne cechy uczniów, inteligencja, motywacja i zainteresowania korelowały ze skalami LFKK jedynie nieznacznie. Najwyższy poziom korelacji odnotowano w stosunku do zmiennej klimatu „orientacja na ucznia" a motywem uczęszczania do szkoły „samospełnienie" (r = –,26). Wartość inteligencji korelowała jedynie negatywnie z percepcją presji osiągnięć (r pomiędzy –,08 a –,10).

---

[7] *Intrinsische Motivation* (ang. *intrinsic motivation*).

[8] Przepytano w sumie 1676 uczniów od 9 klasy, przy wykorzystaniu LFKK (Linzska ankieta do badania klimatu klasy).

Kolejnym czynnikiem wpływającym na klimat szkoły przeanalizowanym w literaturze są cechy grona pedagogicznego. O ile wiek nauczycieli nie wydaje się w żaden sposób oddziaływać na odbiór klimatu, to już płeć badanych wydaje się mieć tu pewne znaczenie. Do wniosku takiego doszli (używając różnych narzędzi badawczych, w różnych krajach) zarówno M. von Saldern (1987), jak i F. Eder (1996b). W obu próbach lepsze wartości klimatu uzyskano w klasach, w których uczyły kobiety. Kolejnymi dyskutowanymi właściwościami grona nauczycielskiego mającymi wpływ na wartości klimatu są postawy nauczycieli (np. wg Fenda 1977, nowatorscy, otwarci nauczyciele wytwarzają bardziej pozytywny klimat) oraz – przede wszystkim – atmosfera pomiędzy samymi nauczycielami. Mniej obciążeni w relacjach z kolegami nauczyciele pozytywnie wpływają na wartości klimatu szkoły.

Istotne znaczenie w omawianym zakresie teoretycznym przypisuje się także kolejnemu obszarowi determinantów klimatycznych: właściwościom strukturalnym szkoły. Dyskutowanymi w tym przypadku zmiennymi są np. wielkość szkoły i klasy, właściwości architektoniczno-przestrzenne, organizacja i struktura szkoły.

Następną grupę determinantów klimatu szkoły stanowią czynniki indywidualne, osobowe, które wywierają wpływ na sposób odbioru i interpretacji szkolnej rzeczywistości przez zainteresowanych. Wymienić tu można zasadniczo trzy obszary tego typu uwarunkowań:

1) percepcja rzeczywistości szkolnej przez członków grupy (koledzy z klasy, inni uczniowie). Jak już wspominałem, organizacje wykazują tendencje do tworzenia pewnego rodzaju zbiorowej (kolektywnej) świadomości. W ten sposób to, jak koledzy i koleżanki z klasy postrzegają szkołę, determinuje także własne wyobrażenia o niej. Można powiedzieć, że im intensywniejsze i częstsze interakcje między uczniami, tym bardziej podobne wyobrażenia odnośnie do doświadczanej rzeczywistości;

2) posiadane przez uczniów indywidualne schematy kognitywne, odzwierciedlające własne przeżycia, doświadczenia czy wyobrażenia. Mają one wpływ na subiektywną ocenę znaczenia konkretnych sytuacji czy procesów, ich interpretowania oraz zapamiętywania bądź zapominania;

3) procesy intrapsychiczne głównie odnoszące się do obszaru emocjonalnego i motywacyjnego. Przeżywane napięcia, nastroje (tak pozytywne, jak i negatywne) warunkują zarówno kierunek, jak i jakość procesu postrzegania środowiska.

3. PRZEGLĄD BADAŃ NAD KLIMATEM SZKOŁY I KLASY

Próba empirycznego ujęcia klimatu szkoły to próba ujęcia wspólnie stworzonej i doświadczonej rzeczywistości. W praktyce badawczej chodzi zatem o określenie swego rodzaju wartości średniej percepcji i interpretacji sytuacji

u poszczególnych jednostek oraz grup (w szczególności klasy), wchodzących w skład obszaru życiowego, jakim jest szkoła. Spotyka się jednak z uzasadnioną krytyką ze strony badaczy (por. pkt 2.1 rozdz. 2). Uzyskana wartość średnia bowiem to zawsze jedynie odbicie szkolnych realiów, bazujące na subiektywnych odczuciach respondentów, które nie musi odpowiadać obiektywnie ujętym uwarunkowaniom danej szkoły. Dodać należy, że prezentowane w rozdziale wyniki badań zostały uzyskane przy użyciu różnych metod i narzędzi badawczych. Dlatego mniej tu chodzi o ich porównanie, a bardziej o prezentację ich ogólnej wymowy.

3.1. Problemy metodyczne z empirycznym ujęciem klimatu w szkołach

Niezależnie od omawianych trudności związanych z rozbieżnościami w podejściach teoretycznych do problematyki klimatu szkoły, używaną terminologią (por. pkt 2.1 rozdz. 2) czy jednoznacznym określeniem płaszczyzn i wymiarów klimatu szkoły oraz możliwościami ich operacjonalizacji (por. pkt 2.2 rozdz. 2) próby empirycznego ujęcia i określenia wartości napotykają na problemy metodyczne. Odnoszą się one do planowania, pozyskiwania oraz analizy i interpretacji danych.

W fazie planowania badań nad klimatem szkoły należy uwzględnić aspekt właściwego formułowania i zestawienia pytań i stwierdzeń. Przede wszystkim chodzi tu o świadome stosowanie następujących zabiegów:

1) pozytywnie i negatywnie formułowanych pytań. Pozytywne stwierdzenia wywołują zwykle tendencję do zgadzania się z nimi. Negatywne opinie są natomiast wprawdzie często trafniejsze (a przez to i przydatniejsze), lecz mogą sprawiać wrażenie, że badania mają charakter deficytowy i koncentrują się jedynie na ujęciu negatywnych zjawisk w szkole;

2) pytań opisujących i wartościujących. Różnicowanie takie w praktyce badań nad klimatem szkoły jest trudne (por. pkt 1.4), lecz niecałkiem niemożliwe. Sposób pytań bowiem może rozstrzygnąć, czy rezultaty badania będą charakteryzować (w ekstremalnym przypadku) bardziej zadowolenie ze szkoły (nadmierne znaczenie wartościowania) czy tradycyjne, behawiorystyczne ujęcie klimatu (przesadnie opisowe podejście);

3) relacji w stawianych pytaniach pomiędzy oceniającym a obiektem oceny. W ten sposób rozróżnić należy między sformułowaniami dotyczącymi własnej osoby (ja o sobie, ja – pytania), innych (ja o innych, oni – pytania), siebie w grupie (ja/my o nas, my – pytania) oraz odnoszącymi się do faktów opisujących środowisko. Dla oceny zbiorowej percepcji środowiska szkolnego szczególne znaczenie mają my – pytania (także w formach pokrewnych: u nas, w naszej szkole itd.). Także ja – pytania w formie agregowanej są przydatnym

narzędziem dla określenia klimatu – zwłaszcza tam, gdzie ważne jest ujęcie indywidualnego punktu widzenia respondenta (np. w pytaniach o poczucie wyobcowania i izolacji).

Problemy metodyczne w procesie analizy i interpretacji danych klimatu szkoły odnoszą się do połączonych ze sobą płaszczyzn analiz, agregacji danych i niebezpieczeństw z tym związanych oraz możliwości analiz wieloczynnikowych. Właściwe określenie płaszczyzny analiz (por. pkt 1.4, Trudności z ujęciem klimatu organizacji) zapobiegać ma przekłamaniom interpretacyjnym. Eder (2001, s. 578 i n.) zauważa konieczność rozróżniania w procesie analizowania danych pomiędzy płaszczyzną: 1) obserwacji, na której uzyskuje się dane (w stosunku do właściwości klimatu jest to z reguły płaszczyzna indywidualna); 2) analiz, tzn. tą płaszczyzną systemu szkolnego, dla której zostają przeprowadzane analizy, oraz 3) interpretacyjną, w stosunku do której jest dokonywana interpretacja wyników.

Kolejną trudnością w próbach ujęcia klimatu jest problem analizy danych empirycznych. Rodzi się więc pytanie, czy i jak można sumować uzyskane dane indywidualne dla określenia wartości klimatu klasy bądź klimatu szkoły? W ten sposób dochodzę do drugiej ważnej kwestii: możliwości agregacji uzyskanych danych, względnie jej sile wypowiedzi.

P. Conrad i J. Sydow (1981, s. 17) wymieniają trzy warunki, na jakie należy zwrócić uwagę przy agregacji danych:

– dane indywidualne określają postrzeganą sytuację;

– uwarunkowania sytuacyjne są opisywane przez członków danej grupy w podobny sposób;

– agregacja podkreśla podobieństwa indywidualnych procesów percepcji.

M. von Saldern (1987, s. 116 i n.) przedstawia w tym kontekście trzy możliwości uzyskiwania wartości dla grupy na podstawie danych indywidualnych:

– wartość dla grupy stanowi najniższy wspólny mianownik danych indywidualnych;

– poszukiwanym indeksem jest procentowy udział odpowiedzi pozytywnych/negatywnych;

– wartość indeksu stanowi suma, względnie wartość średnia poszczególnych danych indywidualnych.

Jak już wspomniałem, w praktyce badań naukowych nad klimatem szkoły zostaje wykorzystywana z reguły jedynie trzecia z wymienionych możliwości. Wartość klimatu szkoły staje się zatem zmienną analityczną, uzyskiwaną przez zastosowanie operacji matematycznych dla zmiennych definiowanych dla jednostek (na temat szczegółowej analizy możliwości statystycznego tworzenia wartości średniej por. przede wszystkim von Saldern 1987, s. 121 i n.).

Pozostaje więc nadal niejasne, od kiedy w analizach statystycznych można mówić o określonym klimacie szkoły. Nie ma także łatwej odpowiedzi na pytania: czy wysoka wartość średnia na określonej skali może zostać interpretowana jako zgodność poszczególnych jednostek co do odczuć i w ten sposób być wystarczająca do określenia klimatu? Czy ujęte zostaje nie tyle wspólne, co

średnie postrzeganie rzeczywistości przez uczniów danej klasy? Czy odzwierciedla to szkolne realia?

Wielu autorów krytycznie postrzega analityczne konstruowanie wartości klimatu szkoły, który w szkolnej rzeczywistości nie znajduje odzwierciedlenia (przede wszystkim von Saldern 1987). Warunkiem ukształtowania się określonego klimatu ma być według nich nie tylko podobieństwo subiektywnych percepcji szkolnej rzeczywistości, lecz powstanie swego rodzaju zbiorowej świadomości odbioru środowiska przez członków grupy. R. Pekrun (1985) używa w tym kontekście pojęcia „metapercepcja" klimatu szkoły, podkreślając, że taki metaklimat może wytworzyć się jedynie w określonych warunkach (por. hipotezy na ten temat u Pekruna 1985).

Trzeba zaznaczyć, że hierarchiczna struktura środowiska szkolnego powoduje, że indywidualne zachowania są determinowane przez czynniki na różnych poziomach analiz: np. na zachowania uczniów w szkole wpływa nie tylko ich wiek (poziom indywidualny), lecz także stosunek płci w klasie (agregowana, analityczna właściwość na poziomie klasy) oraz typ szkoły i wartości/oczekiwania z tym związane (właściwość kontekstowa na poziomie szkoły). Możliwość statystycznego odwzorowania takich powiązań stanowią tzw. analizy wieloczynnikowe, pozwalające na ujęcie nie tylko efektów głównych, lecz także efektów interakcji pomiędzy poszczególnymi płaszczyznami. W tab. 2.5 przedstawiam zatem raz jeszcze główne płaszczyzny problemowe, jakie należy uwzględnić w badaniach empirycznych nad klimatem szkoły.

T a b e l a 2.5

Główne płaszczyzny problemowe w badaniach klimatu szkoły

Płaszczyzny	Aspekty
Teoretyczne podejścia do klimatu szkoły	Klimat w pojmowaniu osobowościowym a klimat jako właściwość instytucji (organizacji) Stałość i zmienność klimatu Klimat w podejściu globalno-całościowym oraz analitycznym Elementy i wymiary klimatu
Operacjonalizacja zmiennych, pozyskiwanie danych	Źródła danych: percepcja zainteresowanych (gł. uczniowie) a obserwacje ekspertów Zamknięte i otwarte techniki zbierania danych Formułowanie pytań: ocena (wartościowanie) a opis rzeczywistości stwierdzenia negatywne a pozytywne, pytania o własną osobę, innych, środowisko i wspólnotę Możliwe zniekształcenia
Interpretacja danych	Poziom analiz (jednostka, grupa, klasa, szkoła) Agregacja danych Analizy wielopłaszczyznowe

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Przyznać należy, że w badaniach klimatu szkoły (klasy) – zwłaszcza tych niestanowiących części szerszych analiz naukowych – mogą być wykorzystywane inne, także jakościowe metody, takie jak obserwacja skategoryzowana i nieskategoryzowana, rozmowa (wywiad), zogniskowane wywiady pogłębione i inne. Tego typu podejścia pełnią jednak w praktyce badań psychologicznych i pedagogicznych rolę drugorzędną, dlatego też nie odgrywają w kontekście tych rozważań istotniejszej roli.

3.2. Wybrane badania nad klimatem szkoły i klasy

Tradycja psychologicznych i pedagogicznych badań klimatu społecznego w szkołach i klasach sięga połowy ubiegłego stulecia. Amerykańskie studia z tamtego czasu wykorzystujące techniki obserwacji koncentrowały się przede wszystkim na osobie nauczyciela i jego formach zachowania podczas zajęć lekcyjnych. Pierwsze podejścia badawcze skupiały się zatem bardziej na klimacie klasy czy klimacie zajęć lekcyjnych.

J. Withall (1949), np., zakładał, że uczniowie mogą się uczyć jedynie w sytuacji odprężenia i braku zagrożenia. Właśnie nauczyciel i jego zachowanie jest decydującym czynnikiem określonego klimatu. Ujęcie sposobów komunikowania się z uczniami oraz traktowania ich umożliwiało, zdaniem autora, ocenę panującego klimatu społeczno-emocjonalnego. W badaniu założono, że uczniowie gorzej oceniają zajęcia, w czasie których nauczyciel dominuje, jest apodyktyczny i surowy. Tę hipotezę udało się w przeprowadzonych próbach potwierdzić.

Wightstone (1951/1952, cyt. za: Chemnitz 1980) natomiast stworzył aparat (*pupil-teacher-rapport-scale*) obejmujący 10 obszarów obserwacji: interakcje uczeń–nauczyciel, rozmiar interakcji społecznych, ich jakość, zainteresowania, poczucie satysfakcji, struktura ról, emocje przywódców, polecenia nauczycieli, fizyczne napięcia w grupie oraz emocje uczniów. Wprawdzie zaproponowana przez tego autora metoda ujmuje także formy zachowania uczniów, jednak w fazie interpretacyjnej to osobie nauczyciela została przypisana decydująca rola w kształtowaniu konkretnego klimatu. Jako elementy kształtujące negatywny klimat zostały przedstawione postawy autorytatywne, dominujące nauczyciela. Zachowania nauczyciela sprzyjające tworzeniu pozytywnego klimatu skupiały się na grupie, miały cechy demokratyczne i integracyjne.

W innych badaniach, F. G. Cornella i współpracowników (1953), dokonano rozdziału atmosfery tworzonej przez nauczyciela od tej, jaka panuje w środowisku uczniowskim. Klimat określono przez obserwacje zachowań (pozytywnych i negatywnych) zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Na podstawie analiz korelacyjnych udało się utrzymać przyjętą hipotezę, że kompetentni nauczyciele

(potrafiący odpowiednio przekazywać wiedzę i motywować uczniów) tworzą generalnie pozytywny klimat.

Lata sześćdziesiąte XX w. przyniosły dostrzegalną zmianę w podejściach badawczych do problematyki klimatu na obszarze pedagogiki. Zwrócono się w stronę subiektywnych odczuć bezpośrednio zainteresowanych. Na uwagę zasługują zwłaszcza studia H. J. Walberga (1969 i późniejsze) oraz G. J. Andersona (1969 i późniejsze).

H. J. Walberg (1968, 1969), posługując się wspominaną wcześniej teoretyczną koncepcją J. W. Getzela i H. A. Thelena (1960), opartą na przytaczanym już modelu potrzeb Murraya (1938), postrzegał określony klimat jako produkt instytucjonalnych oczekiwań szkoły oraz wewnętrznych struktur osobowościowych uczniów. Klimat służył zatem do ukazania możliwości realizowania przez uczniów indywidualnych potrzeb. Rozwinięty przez autora formularz *classroom climate questionare*[9] zawierał 14–18 (w zależności od wersji, w późniejszych badaniach dokonywano zmian) wymiarów klimatu szkoły. Przez przeprowadzenie równolegle testów osobowościowych uzyskano określone zależności między osobą nauczyciela (obiektywnie, na podstawie testów ocenione właściwości osobowościowe) a subiektywnie odbieranym klimatem klasy. Kolejna hipoteza dotyczyła wpływu panującego klimatu na zachowania i postawy uczniów. Doszukano się m. in. wpływu odbioru klimatu szkoły na wyniki w nauce, wpływu odbioru afektywnych wymiarów klimatu szkoły na afektywne obszary nauki.

Jako rozwinięcie, względnie kontynuację prac G. J. Walberga, można traktować prowadzone przy użyciu tego samego, rozwiniętego aparatu badawczego (w formie LEI, *Learning Environment Inventory*) często cytowane studia Andersona (1973). W przyjętych na potrzeby badań założeniach autor postrzegał klimat (społeczny) szkoły (*school social climate*) jako wynikową relacji między uczniami, między uczniami i nauczycielami, oddziaływania metod i przedmiotu nauczania oraz struktury klasy. Ważnym celem badawczym było udokumentowanie wpływu klimatu szkoły na osiągnięcia i wyniki uczniów. Uzyskane dane nie były jednoznaczne. Nie udało się, np., udokumentować zależności pomiędzy stylem wychowawczym nauczyciela (na skali autorytarny – demokratyczny) a osiągnięciami uczniów. Lepsze wyniki natomiast uzyskano w klasach o wyższym poziomie wspólnoty grupowej. Zasadniczo – jak stwierdził autor – klimat klasy wpływa na nauczanie (por. Andersen 1973).

W latach sześćdziesiątych XX w. w przeprowadzonych w USA szeroko zakrojonych studiach (Coleman 1966; Jencks i in. 1972) analizowano zależności pomiędzy klimatem szkoły a możliwościami polepszenia osiągnięć w nauce. Stwierdzono przy tym, że znaczenie finansowych nakładów szkoły jest w tym

[9] Narzędzie to przekształcono później w tzw. LEI (*Learning Environment Inventory*).

kontekście mocno ograniczone i nie wykazuje wyraźnych, statystycznie jednoznacznych związków z osiągnięciami uczniów. Gotowość uczniów do nauki natomiast korelowała przede wszystkim z panującymi w szkole stosunkami społecznymi oraz stosunkami w grupach rówieśniczych. Osiągnięte rezultaty zainicjowały wiele dalszych opracowań badawczych, które analizowały oddziaływanie szkolnych uwarunkowań na osiągnięcia w nauce uczniów.

Za istotne dla omawianego obszaru badawczego uznać należy także prowadzone w latach siedemdziesiątych prace badawcze R. Moosa i współpracowników. Początkowo koncentrowały się one na środowiskach instytucji psychiatrycznych, później zostały rozszerzone na instytucje edukacyjne i wychowawcze. Powstała wówczas tzw. *Classroom Environment Scale* (CES), która skupiała się zasadniczo na trzech głównych wymiarach: 1) stosunkach interpersonalnych, oddających jakość i intensywność relacji pomiędzy poszczególnymi osobami; 2) indywidualnym rozwoju osobistym, orientacji na wyznaczone cele oraz 3) systemie organizacyjnym[10].

Do ważniejszych studiów analizujących szkoły jako system społeczny zaliczyć należy badania przeprowadzone w latach siedemdziesiątych w 12 londyńskich *secondary public schools* („Fifteen Thousand Hours", Rutter i in. 1979). Autorom udało się wyodrębnić te placówki, które mimo podobnych warunków ramowych wykazały właściwości w różny sposób wpływające na rozwój i osiągnięcia uczniów. Ową strukturę właściwości, składającą się z wzajemnie powiązanych zmiennych strukturalnych i procesowych określili autorzy jako *etos szkoły*. Uzyskane wyniki dowiodły, że wielki wpływ na etos szkoły mają nauczyciele oraz kierownictwo szkoły, a to dlatego, że zależy on od wewnętrznych zmiennych procesowych, a nie od relatywnie stałych, obiektywnych uwarunkowań strukturalno-formalnych.

Podobne prace badawcze zostały przeprowadzone pod kierunkiem Fenda (1977) w Niemczech. Opracowane przez niego skale koncentrują się na trzech wymiarach: 1) treściach (*Inhalte*) – oczekiwania, wartości szkoły, presja osiągnięć, zdyscyplinowanie; 2) interakcje (*Interaktionen*) – formy wzajemnych relacji i ich wzajemne oddziaływanie, w szczególności kontrola i możliwości partycypacyjne, formy argumentowania; 3) relacjach społecznych (*soziale*

[10] Stworzone przez R. Moosa skale zostały wykorzystane także w wielu innych krajach. I tak efektem dostosowania *Classroom Environment Scale* do obszaru niemieckojęzycznego była tzw. KUS (*Klassen–Umwelt–Skala*, por. Moos 1979). Adaptacji stworzonych przez R. Moosa narzędzi badawczych na grunt polski dokonał L. Pytka, prowadząc badania nad klimatem społecznym instytucji resocjalizujących. Na powstałą w ten sposób *Skalę klimatu społecznego* (*SKS*) składają się trzy wymiary: stosunki interpersonalne (zaangażowanie, podtrzymywanie, ekspresja), rozwój osobisty (autonomia, orientacja praktyczna, orientacja na problemy osobiste) oraz system organizacyjny (porządek i organizacja, jasność celów, zadań, regulaminów, a także kontrola wychowawcza) (por. Pytka 2000, s. 180 i n.).

Beziehungen) – jakość związków emocjonalnych, sposoby rozwiązywania konfliktów.

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych na całym obszarze niemieckojęzycznym powstało wiele prac badawczych nad klimatem szkoły, klasy czy zajęć lekcyjnych (Dreesmann 1982; Chemnitz 1980; von Saldern, Littig 1985 w Niemczech; Bessoth 1989 w Szwajcarii, Oswald i in. 1989; Eder 1996b w Austrii). Ich efektem było opracowanie kolejnych narzędzi badawczych.

Jednym z nich były opracowane w latach osiemdziesiątych tzw. Landauskie skale klimatu społecznego (*LASSO – Landauer Skalen zum Sozialklima* (von Saldern, Littig 1985). Test ten ma ujmować zarówno subiektywne odczucia ucznia (członka klasy), jak i panujący w całej klasie klimat społeczny. Składa się on z trzech oddzielnych części: 1) jako klimat realny (jak wygląda w rzeczywistości); 2) jako klimat idealny (jak powinien wyglądać) oraz 3) w formie wypowiedzi na temat znaczenia poszczególnych wymiarów klimatycznych. Skale te zawierają w sumie aż 380 itemów (wykorzystano przy tym wiele pytań stosowanych w poprzednich studiach), przyporządkowanych 25 subskalom. Klimat społeczny stanowi w tym ujęciu wynikową odpowiedzi udzielonych przez całą klasę.

Inne narzędzia badawcze – ankieta do badania klimatu w klasie i szkole (LFSK względnie LFKK – *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima*) austriackiego badacza, F. Edera – bazuje głównie na koncepcjach socjalizacyjnych, podkreślając znaczenie zarówno właściwości strukturalnych, jak i zbiorowych doświadczeń dla rozwoju zachowań uczniów. Umożliwia ona ujęcie klimatu na poziomie klasy i szkoły, przedstawiając w sumie 15 istotnych elementów klimatycznych w wymiarach klimatu:

– społecznego (relacje uczniów i nauczycieli z uwzględnieniem takich aspektów jak zaangażowanie pedagogiczne, represyjność, możliwości partycypacyjne, sprawiedliwość);

– zajęć lekcyjnych (jakość zajęć w kontekście presji osiągnięć, jakości przekazywania wiedzy, kontroli czy uczestnictwa w lekcji);

– klasy (odnoszące się do terenu szkoły postawy i zachowania społeczne uczniów: poczucie wspólnoty, rywalizacja, gotowość do nauki, skłonność do przeszkadzania).

Prace badawcze nad klimatem szkoły mają stosunkowo niewielki materiał teoretyczny. Przedmiot analiz często jest definiowany w praktyce przyjętymi założeniami, intencjami czy celami badawczymi znajdującymi odbicie w stosowanych elementach analizy empirycznej. Dlatego też poniżej zostało zamieszczone zestawienie wybranych studiów empirycznych na tym obszarze oraz elementów, kryteriów i wymiarów uwzględnionych przy operacjonalizacji klimatu.

T a b e l a 2.6

Operacjonalizacja pojęcia „klimat szkoły" (i pojęć pokrewnych) w wybranych międzynarodowych badaniach empirycznych

Autor (rok)	Konstrukcja	Wymiary/Elementy analizy empirycznej
1	2	3
Anderson (1973)	*Learning Environment Inventory* – LEI	Relacje uczeń – nauczyciel: formalność, demokracja, faworyzowanie Relacje między uczniami: różnorodność, wspólnota, tworzenie się grup, napięcia, konkurencja, apatia Cechy zajęć lekcyjnych: tempo nauczania, orientacja na cele, dezorganizacja, trudności, zadowolenie, środowisko
Moos, Trickett (1974) Moos (1979)	Klimat społeczny w klasie (*Classroom social climate*), Skala środowiska klasy (CES – *Classroom Environment Scale)*	Stosunki interpersonalne Wsparcie przez nauczyciela (*teacher support*) Wspólnota klasowa (*affiliation*) Rozwój osobisty Ukierunkowanie na osiągnięcia (*task orientation*) Współzawodnictwo (*competition*) System organizacyjny Porządek i organizacja (*order and organization*) Jasność reguł (*rule clarity*) Innowacje (*innovation*) Kontrola nauczycielska (*teacher control*)
Fend (1979, 1986)	Klimat szkoły (*Schulklima*)	Treści (presja osiągnięć, presja dyscypliny) Interakcje (formy kontroli, współdecydowanie, formy partycypacji) Wzajemne stosunki (zaangażowanie a obojętność, zaufanie, anonimowość)
Fraser (1980)	Środowisko klasy (*ICEQ – Individualized Classroom Environment Questionnaire*)	Kontakty osobiste Niezależność Partycypacja Różnicowanie
Pekrun (1985)	Zmienne klimatu klasy (*Klassenklimavariablen*)	Presja osiągnięć Karanie i wspieranie ze strony nauczycieli Konkurencja Kooperacja i afiliacja wśród uczniów Orientacja zajęć lekcyjnych
von Saldern, Littig (1985) von Saldern (1983, 1987)	Landauska skala klimatu społecznego (LASSO – *Landauer Skalen zum Sozialklima*)	Relacje między uczniami a nauczycielami (zadowolenie z nauczyciela, styl kierowania, faworyzowanie i krzywdzenie etc.) Relacje między uczniami (gotowość do pomocy, agresja między uczniami, dyskryminacja, zadowolenie, konkurencja) Właściwości zajęć lekcyjnych (presja osiągnięć, zadowolenie, dyscyplina i porządek, przekazywanie wiedzy przez nauczyciela)

Tabela 2.6 (cd.)

1	2	3
Dreesmann (1981)	Klimat zajęć lekcyjnych (*Unterrichtsklima*): Ankieta klimatu zajęć lekcyjnych (FUK – *Fragebogen zum Unterrichtsklima*)	Współpraca między uczniami a nauczycielami Krytyka nauczyciela Prowadzenie przez nauczyciela Koleżeństwo wśród uczniów Konkurencja wśród uczniów Dyscyplina w czasie zajęć Rozumienie i trudność zajęć lekcyjnych
Bessoth (1989)	Klimat organizacji (*Organisationsklima*, *OKI*)	Czynniki związane z nauczycielami (zainteresowania, zaangażowanie zawodowe, relacje w gronie nauczycielskim, kooperacja) Czynniki związane z kierowaniem szkoły (otwarcie, zaufanie, jakość szkoły, zaangażowanie zawodowe, kompetencje społeczne)
Bessoth (1989)	Klimat zajęć lekcyjnych (*Unterrichtsklima, UKI*)	Wspólnota między uczniami Samodzielność Gotowość do pracy Zachowania kooperacyjne Respekt dla własnej osoby
Oswald i in. (1989)	Klimat szkoły (*Schulklima*)	Samopercepcja osób uczestniczących w życiu szkoły Koncepcja własnej osoby Samopoczucie Procesy interakcji pomiędzy osobami uczestniczącymi w życiu szkoły
Eder (1996b)	Klimat szkoły (*Schulklima*)	Klimat społeczny (zaangażowanie pedagogiczne, represyjność, możliwości partycypacyjne, sprawiedliwość, orientacja normatywna) Klimat zajęć lekcyjnych (presja osiągnięć, presja podczas zajęć lekcyjnych, jakość przekazywania wiedzy, uczestnictwo uczniów, kontrola pracy uczniów) Klimat klasy (wspólnota, konkurencja, grupy nieformalne, gotowość do nauki, skłonności do przeszkadzania)
Eder (1996b, 2001)	Linzska ankieta do badania klimatu szkoły i klasy (*LFSK – Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima*)	Wymiary klimatyczne na poziomie szkoły: ciepło, surowość, podniecenie Wymiary klimatyczne na poziomie klasy: pedagogiczne zaangażowanie, restrykcyjność, partycypacja, sprawiedliwość, orientacja normatywna, wspólnota, rywalizacja, tworzenie się band, gotowość do nauki, skłonność do przeszkadzania, presja osiągnięć, presja zajęć lekcyjnych, jakość przekazywania wiedzy, współuczestnictwo uczniów, kontrola pracy uczniów

Tabela 2.6 (cd.)

1	2	3
Specht (1997)	Pozytywny klimat szkoły (*Positives Schulklima*)	Klimat szkoły jako całości Relacje w gronie nauczycielskim Samopoczucie nauczycieli w miejscu pracy Stosunek kierownictwa szkoły do grona nauczycielskiego Zadowolenie nauczycieli z warunków pracy Motywacja i zaangażowanie nauczycieli Konflikty pomiędzy nauczycielami w kwestiach wychowawczych czy rozwoju szkoły
Hejj (1997)	Kultura szkoły z perspektywy nauczycieli (*Schulkultur aus der Sicht von Lehrpersonen*)	Asocjacje kultury szkoły Założenia kultury szkoły
Janosz (1998)	QES	1) Wzajemne relacje: między personelem, personel z kierownictwem, między uczniami, respekt personelu wobec uczniów, respekt uczniów wobec personelu, empatia poza zajęciami lekcyjnymi, 2) Edukacja/wychowanie: motywacja do nauki, jakość zajęć lekcyjnych, orientacja na odniesienie sukcesu szkoły, 3) Sprawiedliwość: sprawiedliwe kary, sprawiedliwe reguły, 4) Bezpieczeństwo: poczucie zagrożenia, obawa przed interweniowaniem w przypadku używania przemocy, 5) Wspólnota: poczucie wspólnoty, identyfikacja ze szkołą, motywacja personelu
Funk (2002)	Klimat szkoły (*Schulklima*)	Ocena szkoły Ocena stosunków między uczniami Ocena relacji z nauczycielami Ocena relacji uczniów z innymi osobami dorosłymi w szkole Klimat nauczania Możliwości partycypacyjne Stosowanie kar

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Generalnie można uznać, że – niezależnie od istniejących różnic – większość nowszych studiów problematyki dotyczącej klimatu szkolnego (względnie uwzględniających tę tematykę) koncentruje się na przeanalizowaniu właściwości środowiska szkolnego, takich jak jakość i intensywność relacji pomiędzy nauczycielami i uczniami oraz samymi uczniami, nacisk szkoły na wiedzę i współzawodnictwo między uczniami, egzekwowanie reguł i przepisów szkolnych, zdolność nauczycieli do utrzymania porządku w klasie (w tym także środki dyscyplinujące) (por. np. Funk 2002; Janosz 1998; Vuille i in. 2004).

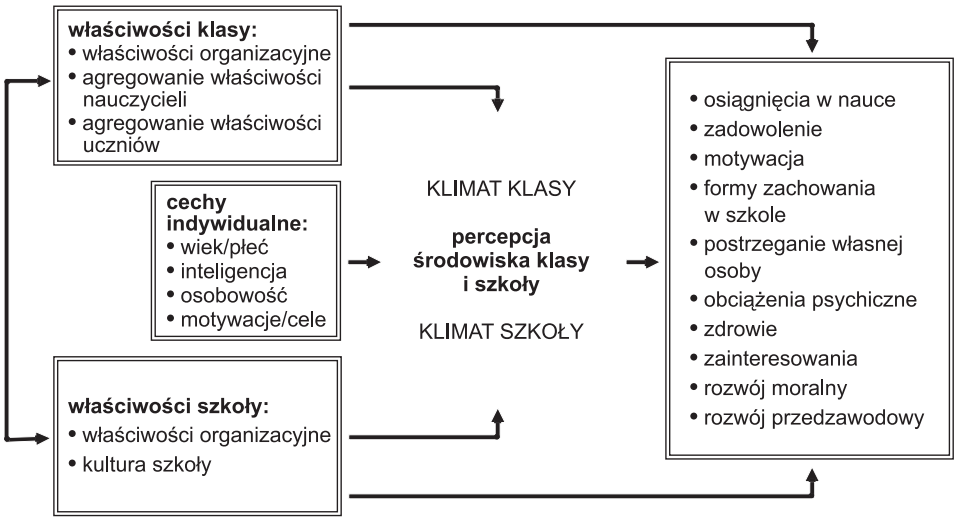
Reasumując zarysowaną w rozdziale dość wybiórczą analizę prac, podejść i tradycji badawczych nad klimatem szkoły i klasy, można zauważyć, że szczególna aktywność badawcza na tym obszarze przypadła na przełom lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku, gdy termin ten stał się bardzo modny w pracach psychologiczno-pedagogicznych. Na szczególne podkreślenie zasługują z pewnością amerykańskie badania M. Walberga (1967), G. J. Andersona (1973) oraz R. Mossa (1974), niemieckie studia H. Fenda (1979), M. von Salderna (1983) czy nieco późniejsze prace R. Bessotha (1989) oraz F. Edera (1990, 1996) w Austrii. Wiele późniejszych skal bazuje na założeniach przyjętych przez autorów tych badań.

Od końca lat osiemdziesiątych można zauważyć pewną stagnację w studiach nad istotą tej problematyki, a znaczenia nabrały analizy zależności pomiędzy panującym w szkołach klimatem a różnymi aspektami życia uczniów (przemocą i agresją, zdrowiem, samooceną itd.). Do analizowanych właściwości szkolnego klimatu zalicza się najczęściej jakość stosunków między uczniami, jakość relacji między uczniami i nauczycielami oraz różnie operacjonalizowane elementy percepcji klimatu nauczania i wychowania (prowadzenie zajęć, stosowanie kar, możliwości partycypacji w życiu szkoły, przygotowanie nauczycieli itd.). W podobnym kierunku zmierzają również prezentowane w niniejszej pracy analizy.

Mimo dostrzegalnego spadku zainteresowania badaczy teoretyczną stroną problematyki szkolnego klimatu, wiążącego się także z naszkicowanymi w tym rozdziale ograniczeniami i problemami metodycznymi, pozostaje on jednym z najważniejszych i często wykorzystywanych konstruktów służących do charakterystyki środowiska szkolnego. Niezależnie od dostrzegalnych trudności koncepcyjno-teoretycznych stał się on – także w Polsce – jednym z wyznaczników popularnego pojęcia „jakości szkoły", względnie „jakości procesu edukacyjnego i wychowawczego". Odpowiednio odbierane środowisko szkolne bowiem jest nieodzownym warunkiem kreatywnego uczenia się, a wspieranie określonych cech szkoły czy klasy (kohezja, demokracja, zaangażowanie, relacje interpersonalne) pozytywnie wpływa na proces wychowania i uczenia się uczniów w szkole.

3.3. Oddziaływanie klimatu szkoły w świetle badań

Badania nad klimatem szkoły zgodnie wykazują jego istotny wpływ na formy zachowań i motywacje uczniów, nauczycieli, a także rodziców. Zależnie od wartości poszczególnych kategorii klimatu odnotowuje się jego różne oddziaływanie. Te analizy uwzględniają przy tym bardzo szerokie spektrum przypisywanych mu oddziaływań. Do najczęściej podejmowanych prób ujęcia zależności panującego w szkole klimatu należą analizy jego wpływu na osiągnięcia uczniów w nauce, ich osobowość i postawy, określone formy zachowań (zwłaszcza zachowania dewiacyjne) oraz wpływu na zdrowie. Dla ilustracji oddziaływania klimatu szkoły posłużyć może następujący model przyczynowy (w nawiązaniu do pracy F. Eder 1996).



Rys. 2.4. Ogólny model przyczynowy klimatu szkoły

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Powyższy schemat należy rozumieć jedynie jako prezentację głównej problematyki i najważniejszych hipotez badawczych. Konstrukcja klimatu szkoły (względnie klimatu klasy) jest rozumiana tutaj, podobnie jak w większości zaprezentowanych koncepcji, jako percepcja środowiska szkolnego i uzależniona od określonych cech indywidualnych oraz właściwości zarówno szkoły, jak i klasy. Pominięto tutaj uwarunkowania społeczne i rodzinne, które w badaniach nad oddziaływaniem klimatu szkoły odgrywają marginalną rolę. W kontekście niniejszych rozważań interesujące jest natomiast zestawienie zmiennych zależnych, na które bezpośredni wpływ wywiera klimat szkoły i klasy. Widoczna staje się również złożoność wzajemnych powiązań: poszczególne zmienne

korelują ze sobą (np. osiągnięcia w szkole – zadowolenie – postrzeganie własnej osoby – formy zachowań), a te wpływają na klimat szkoły. Dla udokumentowania istnienia takich zależności zaprezentuję wybrane wyniki badań w głównych obszarach analiz.

Wpływ klimatu szkoły na osiągnięcia uczniów w nauce był od dawna przedmiotem analiz badawczych. Próby wywarcia wpływu na osiągnięcia uczniów przez optymalizację szkolnych uwarunkowań środowiskowych stanowią też jeden z ważniejszych motywów prac badawczych nad klimatem szkoły.

Tabela 2.7

Analizowane zmienne zależne od klimatu szkoły w wybranych międzynarodowych badaniach empirycznych

Zakres	Aspekty (przykładowe prace badawcze)
Wyniki w nauce	Osiągnięcia w nauce (Dreesmann 1980, 1981; Walberg 1969) Oceny (Eder 1985; von Saldern 1987; Oswald i in. 1989; Moos 1974) Trudności w nauce (Eder 1985) Czas pracy uczniów (Fend 1977)
Postawy względem szkoły	Zadowolenie ze szkoły (Moos 1979; Eder 1985) Uczestnictwo w życiu szkoły (Fend 1977) Niezadowolenie ze szkoły (Oswald i in. 1989; Holtappels 2001) Zainteresowanie przedmiotami (Walberg 1969)
Zachowanie w szkole i podczas zajęć	Zachowania dewiacyjne (Tillmann i in. 1997; Holtappels 2001; Lösel, Bliesener 2003; Varbelow 2003) Dyscyplina, wagarowanie/opuszczanie zajęć (Eder 1984; Holtappels 1985) Partycypacja (Fend 1977) Strategie rozwiązywania konfliktów, pozytywne zachowania społeczne (Fend 1977)
Postrzeganie własnej osoby	Poczucie własnej wartości (Moos 1974; Pekrun 1985; von Saldern 1987) Postrzeganie własnej osoby (Jerusalem, Schwarzer 1991; Satow 1999)
Obciążenia psychiczne	Strach, strach przed egzaminami, strach przed szkołą (Holtappels 2001; Oswald i in. 1989; von Saldern 1987) Obciążenia psychiczne związane ze szkołą (Bergmann 1984; Oswald i in. 1989)
Zdrowie	Somatyczne i psychosomatyczne objawy chorobowe (Freitag 1998; Vuille i in. 2004) Prewencja, promocja zdrowia (Freitag 1997; Vuille i in. 2004)
Zainteresowania i motywacje	Zainteresowania (Eder 1996b) Gotowość do osiągnięć (Fend 1977; von Saldern 1987) Dążenie do samospełnienia (Eder 1985, 1996)

Źródło: opracowanie własne.

Tym niemniej osiągane wyniki nie są jednoznaczne i jak referuje Gruehn (2000), dokonując porównania licznych wcześniejszych studiów (Anderson 1973; Fraser 1980, 1986; Tisher i Power 1978), nie pozwalają na wyciąganie zbyt daleko idących wniosków: osiągane w poszczególnych badaniach zależności nie są bardzo silne, choć z reguły są istotne statystycznie (por. np. Pekrun 1985; Eder 1996b).

Niezależnie zatem od dość zgodnie reprezentowanego przekonania, że wartości klimatu (szkoły, zajęć lekcyjnych, społecznego) są stosunkowo dobrym predykatorem postaw, motywacji i osiągnięć w nauce uczniów (por. np. Fend 1977; Bessoth 1989; Eder 1996b; Pekrun 1985), analiza porównawcza wyników dotychczasowych ujęć empirycznych uwzględniających te zależności jest dość trudna. Niektórzy badacze sugerują, że analiza zależności jest w tym przypadku bardziej złożona i obejmować musi inne czynniki wpływu (np. inteligencję u Edera 1996b czy szeroko pojęte zdrowie u Vuille'a i in. 2004), uwzględniając nie tylko efekty główne, lecz także efekty interakcyjne występujące między analizowanymi zmiennymi.

Przeprowadzone przez F. Oswalda badania nad klimatem szkoły w Austrii objęły analizą cechy kierownictwa szkół, grona nauczycielskiego, rodziców i uczniów w 62 szkołach. Przez tworzenie clusterów wyodrębniono trzy odmienne typy klimatu (por. Oswald i in. 1989, s. 127 i n.):

1) **typ zorientowany funkcjonalnie** – charakteryzujący się stosunkowo niskim poziomem bliskości osobowej, tolerancji, zaangażowania kadry nauczycielskiej, jak i niskim zaufaniem uczniów do nauczycieli. Uczniowie mieli bardzo ograniczone możliwości partycypacji, byli poddani za to wysokiej presji osiągnięć;

2) **typ zorientowany osobowo** – dobre, osobiste stosunki między uczniami a nauczycielami, ograniczony poziom funkcjonalności;

3) **typ zorientowany na dystans** – najgorsze relacje pomiędzy uczniami i nauczycielami, bardzo ograniczone możliwości współdecydowania, bardzo niska dyscyplina, wyjątkowo dobre stosunki między uczniami.

W badaniach analizowano wpływ opisanych typów klimatu na wartości osiągnięć w nauce, niechęć do szkoły oraz strach przed szkołą. Najlepsze osiągnięcia w nauce mieli uczniowie w szkołach o klimacie zorientowanym osobowo[11]. W szkołach o osobowo zorientowanym typie klimatu zmniejsza się także niechęć do szkoły (wartość korelacji –,74) oraz obniża poziom strachu przed szkołą (–,44)[12]. Nacechowany pozytywnymi emocjami klimat w szkole

[11] Średnia ocen z języka niemieckiego i matematyki 2,43 oraz 2,39 w stosunku do odpowiednio 2,65 i 2,85 przy innych typach klimatu (w skali ocen 1–6, gdzie 1 stanowi ocenę najlepszą).

[12] Jeśli też w typie zorientowanym na dystans między uczniami a nauczycielami wartość ta była wyższa (–.54) (por. Oswald i in. 1989, s. 161 i n.).

wydaje się zatem eliminować niechęć do szkoły, redukując strach i wspierając wyniki w nauce.

Kolejnym obszarem zainteresowań badawczych jest ustalenie wpływu klimatu szkoły na postawy i zachowania uczniów. Udokumentowanie tej zależności było podobnie jak w przypadku osiągnięć w nauce tradycyjnie przedmiotem analiz (np. Fend 1977; Holtappels 2003; von Saldern, Littig 1985; Lösel, Bliesener 2003; Varbelow 2003).

Jako egzemplifikację takich poszukiwań przytoczyć można wyniki uzyskane przez H. G. Holtappelsa, w których udokumentowano wyraźne zależności między istotnymi aspektami szkolnego klimatu (partycypacja, restrykcyjność, poziom konkurencji, kohezji i więzi społecznych uczniów w klasie, relacje uczniów z nauczycielami) a manifestowanymi zachowaniami dewiacyjnymi. Przeprowadzone analizy regresyjne potwierdziły wyraźny wpływ tych elementów na postawy uczniów. Za szczególnie istotne uznano posiadane więzi społeczne oraz jakość kontaktów z nauczycielami (por. Holtappels 2001, s. 189 i n.).

Wraz ze wzrostem zainteresowania problematyką promocji zdrowia pojawiły się również opracowania badawcze analizujące wpływ klimatu szkoły na zdrowie uczniów. Niezależnie od istniejących rozbieżności w przyjętych założeniach teoretyczno-badawczych ustalono istnienie określonych zależności na tym obszarze. M. Freitag (1998) badał powiązania klimatu szkoły ze zdrowiem uczniów. Uzyskane wyniki wykazały duże znaczenie relacji między uczniami a nauczycielami na ocenę poziomu zdrowia u uczniów. Szczególnie istotna wydaje się w tym kontekście restrykcyjna, niesprawiedliwa i dyskryminująca postawa nauczycieli. Uczniowie, którzy tak właśnie postrzegają swoich nauczycieli, znacznie gorzej oceniają także stan swojego zdrowia. Na występowanie zaburzeń somatycznych i psychosomatycznych wpływ ma również zły, obciążający klimat klasy, w szczególności niezdyscyplinowanie uczniów oraz hałas podczas lekcji. Równie interesujące wydają się uzyskane wyraźne różnice między szkołami tego samego rodzaju. W szkołach o dobrym, przyjaznym klimacie uczniowie są zdrowsi i to niezależnie od ich typu (por. Freitag 1998, s. 244 i n.).

Powiązania między klimatem szkoły a zdrowiem uczniów wykazano także w przeprowadzonych w Szwajcarii próbach w latach 1998 i 2002 (Vuille i in. 2004, s. 167 i n.). Klimat szkoły rozpatrywano pod kątem czterech kategorii: samopoczucia w szkole, możliwości partycypacyjnych, stosunków z nauczycielami oraz klimatu klasy (stosunki między uczniami). Stworzony indeks problemów zdrowotnych uczniów uwzględniał takie aspekty, jak stan zdrowia, występowanie objawów chorobowych oraz chorób chronicznych, depresji i zaburzeń jedzenia. Analizowano również niezdrowe zachowania uczniów (sięganie po alkohol, nikotynę, narkotyki czy leki) oraz zachowania aspołeczne (występowanie przemocy i zachowań agresywnych). W stosunku do wszystkich zmiennych potwierdzono istnienie istotnych statystycznie zależności.

Autorom udało się ponadto udokumentować jednoznaczny wpływ wartości klimatu szkoły na liczbę tzw. psychospołecznych czynników ochronnych[13] (por. Vuille i in. 2004).

Reasumując przytoczone wyniki, można zauważyć, że elementy klimatu szkoły mają wpływ na ważne dziedziny życia ucznia, determinując zarówno efekty procesów nauczania, wychowania czy socjalizacji szkolnej, jak i wpływając na rozwój osobisty uczniów czy ich zdrowie. Z tej perspektywy uznać należy badania nad klimatem szkoły za niezwykle ważny obszar dociekań nad oddziaływaniem i funkcjonowaniem instytucji szkoły.

4. KLIMAT SZKOŁY A ZACHOWANIA PRZEMOCOWE UCZNIÓW W ŚWIETLE WYBRANYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Wpływ właściwości klimatu szkoły na zachowania dewiacyjne uczniów był przedmiotem wielu analiz badawczych[14]. Udokumentowanie takiej zależności ma dla tej pracy fundamentalne znaczenie, gdyż na tej podstawie opierać się będą przyjęte tutaj założenia metodyczne oraz określona zostanie szczegółowa problematyka badań. Poniżej zaprezentuję zatem wyniki wybranych studiów dokumentujących powiązania między występowaniem agresji i przemocy w szkołach a panującym w niej klimatem.

Pogląd, że odpowiednia, korzystna atmosfera nauki i wychowania w szkole, panujący w niej klimat stanowi nie tylko istotny wyznacznik jakości tej instytucji, lecz determinuje także w znacznym stopniu postawy i zachowania osób uczestniczących w życiu szkoły wydaje się stosunkowo rozpowszechniony, a jego prawdziwość potwierdzają liczne badania empiryczne.

Istotne statystycznie powiązania panującego w szkole klimatu z postawami agresywnymi i przemocowymi udokumentował H. Fend. Jego zdaniem, pozytywny, względnie negatywny, klimat znajduje odzwierciedlenie w „różnicach w (przejawianych) zachowaniach dewiacyjnych, w agresji przeciwko nauczycielom, w szczególności jednak przeciwko innym uczniom, w agresji przeciwko rzeczom itd." (1986, s. 288, tłum. wł.).

---

[13] Na potrzeby przeprowadzonych badań wyodrębniono dla poszczególnych zagadnień (zdrowotnych, zachowań prozdrowotnych oraz aspołecznych) wiele istotnych determinantów psychospołecznych, uwzględniających indywidualne postawy i zachowania, czynniki emocjonalne, stres oraz kompetencje życiowe. Elementy wywierające pozytywny wpływ na uczniów zostały określone jako **czynniki ochronne**.

[14] Ważnym kryterium doboru prezentowanych tu wyników było ich konceptualne powiązanie z badaniami prezentowanymi w niniejszej monografii oraz faktem realizowania projektu badawczego we współpracy polsko-niemieckiej.

Natomiast w norymberskich badaniach nad przemocą w szkole z roku 1994 (Funk (Hrsg.) 1995) dokonano operacjonalizacji czterech istotnych kategorii klimatu szkoły: relacji między uczniami, relacji między uczniami a nauczycielami, subiektywnej oceny obciążeń szkolnych oraz możliwości partycypacyjnych. Na podstawie analiz korelacyjnych udokumentowano istnienie istotnych statystycznie, choć niezbyt silnych, zależności pomiędzy wymienionymi kategoriami a dewiacyjnymi formami zachowań uczniów. Na podstawie tych wyników można podkreślić przede wszystkim znaczenie możliwości partycypacyjnych uczniów (7 z 8 kategorii zachowań dewiacyjnych wykazało tutaj istotne statystycznie zależności, najsilniejsze z wandalizmem, rzędu –,24) oraz stosunków między uczniami a nauczycielami (6 kategorii istotnych statystycznie, najsilniejsze związki z wandalizmem –,28 oraz kłamaniem/obrażaniem –,22).

Socjoekologiczny kontekst szkoły i jego wpływ na zjawisko przemocy uczniowskiej stanowiły również jedno z centralnych zagadnień badawczych w studiach przeprowadzonych w roku 1997 przez grupę uczonych z Uniwersytetu Bielefeld (Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier, Popp 2000). Przyjęta koncepcja teoretyczno-badawcza zakładała, że właściwości instytucjonalnie uwarunkowanego środowiska szkolnego: jego cechy strukturalno-organizacyjne (wielkość i rodzaj szkoły), panujący klimat społeczny (struktury oczekiwań, wzorce wzajemnych relacji) oraz kultura nauczania (jakość i treść zajęć lekcyjnych) stanowią socjoekologiczny kontekst, w którym w mniejszym lub większym stopniu powstaje, rozwija i manifestuje się zjawisko przemocy (por. Tillmann i in. 2000, s. 199). Uzyskane wyniki potwierdzają istnienie zależności pomiędzy elementami klimatu szkoły a stosowaniem przemocy przez uczniów. W odniesieniu do właściwości klimatu społecznego panującego w szkole szczególne znaczenie wydaje się mieć w świetle zaprezentowanych rezultatów restrykcyjność w stosowaniu reguł. Uczniowie, którzy postrzegają nauczycieli jako restrykcyjnych, sami zdecydowanie częściej stosują przemoc (współczynniki korelacji ,36 w stosunku do przemocy psychicznej i ,35 w stosunku do przemocy fizycznej, por. tab. 2.8). Restrykcyjność nauczycieli wspiera ponadto procesy dezintegracji (,400***) oraz zmniejsza akceptację w relacjach uczniów z nauczycielami (–,38***). Interesujące jest, że stosunki uczniów i nauczycieli oparte na zaufaniu i akceptacji korzystnie wpływają na właściwości relacji międzyuczniowskich, zwłaszcza na wartość kohezji grupy (*r*-Pearsona odpowiednio ,27*** (zaufanie) oraz ,39*** (akceptacja)). Podobne wyniki osiągnięto niezależnie od rodzaju szkoły, przy czym w niemieckich szkołach głównych i realnych efekt tych zależności był najwyższy.

Tabela 2.8

Współzależności między elementami klimatu społecznego w szkole a zachowaniami przemocowymi uczniów (*r*-Pearsona)

Rodzaj relacji	Elementy klimatu szkoły	Przemoc psychiczna	Przemoc fizyczna
	Współdecydowanie	–,15***	–,11***
	Restrykcyjność	,36***	,35***
Uczeń–nauczyciel	Zaufanie	–,07***	,04*
	Akceptacja	–,25***	–,23***
Między uczniami	Kohezja	–,14***	–,15***
	Konkurencja	,18***	,14***
	Dezintegracja	,25***	,27***
	Więzi społeczne	–,05***	–,22***

* $p < 0{,}05$, ** $p < 0{,}01$, *** $p < 0{,}001$.
Źródło: Tillmann i in. 2000, s. 233.

Tabela 2.9

Zależności między wybranymi elementami klimatu szkoły a stosowaniem i doświadczaniem przemocy przez uczniów w badaniach saksońskich (współczynniki korelacji Pearsona)

Elementy klimatu szkoły	Agresja miękka	Agresja twarda	Podleganie przemocy przeciwko rzeczom	Podleganie przemocy interpersonalnej
Agresywne postawy i zachowania nauczycieli	,68**	,64**	,39**	,15
Etykietowania uczniów przez nauczycieli	,55**	,60**	,44**	,34**
Pejoratywne działania nauczycieli	,56**	,48**	,27**	,18*
Sprawiedliwość	–,45**	–,37**	–,14	,03
Kohezja w klasie	–,31**	–,30**	–,15	–,14
Konkurencja w klasie	,26**	,28**	,21**	,28**
Zadowolenie ze szkoły	–,55**	–,49**	–,29**	–,17*
Dobre samopoczucie w klasie	–,33**	–,43**	–,28**	–,39**

* $p < ,05$, ** $p < ,01$.
Źródło: Melzer i in. 1998.

Porównywalne (zarówno w odniesieniu do przyjętych założeń teoretycznych, jak i metodologicznych) do studiów prowadzonych na Uniwersytecie Bielefeld były prowadzone równolegle badania Politechniki Dreźnieńskiej (Technische Universität Dresden). W ich trakcie przepytano łącznie 3147 uczniów szkół saksońskich. Przy wykorzystaniu podobnych narzędzi i metod badawczych potwierdzono istnienie zależności pomiędzy elementami kultury i klimatu szkoły a poziomem podlegania oraz (zwłaszcza) stosowania przemocy w szkole. Ustalono i udokumentowano szczególnie silne związki postaw, zachowań i kompetencji nauczycieli ze sprawstwem agresji i przemocy w szkole i jej otoczeniu. W przypadku doświadczania przemocy (zwłaszcza przemocy interpersonalnej) duże znaczenie odgrywają złe kontakty między uczniami. Poniżej zostały zestawione wybrane wyniki pomiarów zależności korelacyjnych pochodzące z badań w szkołach saksońskich (Melzer i in. 1998, s. 211 i n.).

Warto zaznaczyć, że oba przytoczone tu projekty badawcze uchodzą w obszarze niemieckojęzycznym za opracowania wzorcowe. Zastosowane w nich teoretyczne i metodyczne podejścia oraz płynące z nich ustalenia i wnioski zostały wykorzystane w wielu późniejszych studiach[15]. Przykładem mogą być analizy wpływu klimatu i jakości środowiska szkolnego na zachowania dewiacyjne uczniów w szkołach heskich z roku 2002 (Varbelow 2003). Przedmiotem badań 737 uczniów było przede wszystkim znaczenie instytucji szkoły, szczególnie grona pedagogicznego, na aspołeczne czy dewiacyjne postawy i zachowania uczniów.

Na podstawie uzyskanych wyników autor wykazał wpływ jakości relacji między uczniami i nauczycielami na postępowanie uczniów w szkole. Decydujące w tym kontekście okazały się postawy i działania grona nauczycielskiego. Negatywnie odbierane działanie nauczycieli wpływa w bezpośredni sposób na stosowanie przemocy fizycznej oraz wandalizmu. Wykazuje ono statystycznie istotne zależności korelacyjne na poziomie powyżej ,300 (por. tab. 2.10). W przypadku zależności między niektórymi formami zachowań aspołecznych[16] podczas zajęć a kategoriami negatywnie odbieranego postępowania nauczycieli odnotowano statystycznie istotne dodatnie współczynniki korelacji częściowo przekraczające wartość ,500[17]. Podczas gdy częstą reakcją chłopców na negatywnie postrzeganą postawę nauczycieli jest przemoc fizyczna i wandalizm, dziewczęta skłaniają się raczej do zachowań aspołecznych podczas zajęć (w szczególności do ich opuszczania).

---

[15] Miały one także wpływ na ostateczny kształt niniejszej pracy.

[16] Do zachowań takich zaliczone zostało m. in. wagarowanie, przeszkadzanie w lekcji czy odmowa współpracy (por. Varbelow 2003, s. 350 i n.).

[17] Przykładowo, zależność korelacyjna pomiędzy stwierdzeniem: „Nauczyciele traktują mnie z góry jako tego, który przeszkadza" a odpowiedzią „Umyślnie przeszkadzałem w lekcji" wyniosła ,579**. Stwierdzenie „Mam wrażenie, że nauczyciele za moimi plecami źle o mnie mówią" wykazało korelacje z różnymi formami zachowań aspołecznych podczas lekcji rzędu ,488**.

T a b e l a 2.10

Zależności korelacyjne pomiędzy negatywnie odbieranym zaangażowaniem nauczycieli a zachowaniami przemocowymi

Grupa	Przemoc psychiczna	Przemoc fizyczna	Wandalizm	Kradzieże	Zachowania aspołeczne podczas zajęć
Dziewczęta	,144**	,292**	,189**	,098	,368**
Chłopcy	,015	,394**	,387**	,147**	,250**
Razem	,096**	,361**	,301**	,136**	,315**

* $p < 0{,}05$, ** $p < 0{,}01$.
Ź r ó d ł o: Varbelow 2003, s. 328.

Negatywnie odbierane działanie nauczycieli warunkuje nie tylko bezpośrednio zachowania przemocowe u uczniów, lecz wpływa także negatywnie na ogólne nastawienie uczniów do szkoły ($r_{(K)} = 495$**).

D. Varbelow podkreśla także wpływ i znaczenie negatywnej względnie niesprawiedliwej oceny osiągnięć uczniów na zjawisko opuszczania zajęć lekcyjnych, co stanowi nierzadko początek niekorzystnej drogi edukacyjnej. Reasumując uzyskane wyniki, autor stwierdził: „Im bardziej osobiste, harmonijne i oparte na zaufaniu są relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem, tym niższe jest prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań dewiacyjnych u ucznia" (2003, s. 351, tłum. wł.).

T a b e l a 2.11

Zależności korelacyjne pomiędzy stosowaniem i doświadczaniem przemocy oraz różnymi zachowaniami aspołecznymi w szkole a percepcją poszczególnych elementów klimatu szkoły

Wyszczególnienie	Stosowanie *bullyingu*	Zaburzenia zachowaniowe	Doświadczanie przemocy
Klimat szkolny			
Dyscyplina	,10***	,04	,07*
Presja osiągnięć	,15***	,07*	,11***
Anonimowość	,22***	,18***	,34***
Klimat klasy			
Presja konformistyczna	,15***	,08**	,40***
Poziom konkurencji	,15***	,08**	,35***
Trzymanie się razem	–,21***	–,14***	–,31***
Skłonność do konfliktów	,31***	,22***	,36***

* $p < 0{,}05$; ** $p < 0{,}01$; *** $p < 0{,}001$
Ź r ó d ł o: Lösel, Bliesener 2003, s. 69.

Równie interesujące wnioski na temat wpływu właściwości środowiska szkolnego na agresywne i przemocowe zachowania uczniów referowali F. Lösel i T. Bliesener. Badania przeprowadzono w Norymberdze i Erlangen na próbie przeszło 1100 uczniów w 7. i 8. klasach. Autorzy tych kryminologicznie ukierunkowanych studiów doszli do wniosku, że właściwości strukturalne szkoły, takie jak jej wielkość czy wielkość klasy nie odgrywają znaczącej roli w procesie formowania się i utrwalania przemocy w szkole (por. Lösel, Bliesener 2003, s. 175). Decydujące znaczenie wśród czynników wewnątrzszkolnych ma zdaniem autorów doświadczany klimat społeczny. Młodzież odbierająca mocniej presję osiągnięć, odczuwająca anonimowość częściej jest skłonna do stosowania przemocy wobec kolegów. Szczególnie silnie zależność udokumentowali autorzy w stosunku do przejawów *bullyingu*. Poniżej zostały zaprezentowane wyniki zależności korelacyjnych między tą formą szkolnej agresji i przemocy a użytymi przez badaczy wyznacznikami szkolnego klimatu.

Wyniki wielu badań dokumentują istnienie wyraźnej i stabilnej zależności pomiędzy sposobem percepcji przez uczniów istotnych elementów środowiska szkolnego a stosowaniem – zwłaszcza – doświadczaniem przez nich agresji i przemocy w szkole.

Do podobnych wniosków doszedł Holtappels (2003). Autor badał w roku 2001 zależności dyspozycji psychicznych i zachowań społecznych u uczniów od uwarunkowań społecznego kontekstu szkoły[18]. Poniższa tab. 2.12 ilustruje uzyskane na drodze analiz korelacyjnych relacje właściwości panującego w szkole klimatu z zachowaniami i postawami uczniów.

T a b e l a 2.12

Zależności pomiędzy właściwościami klimatu szkoły a postawami uczniów. Współczynnik korelacji *r*-Pearsona, *n* = 96 klas

Zmienne klimatu szkoły (klasy)	Postawy psychospołeczne uczniów w klasach		
	strach przed osiągnięciami (–)	szkolne zachowania dewiacyjne (–)	niezadowolenie (–)
Partycypacja (+)	–,30**	–,21*	–,46***
Restrykcyjność (–)	,17	,40***	,35***
Relacje uczeń – nauczyciel (+)	–,22*	–,38***	–,47***
Integracja/kohezja w klasie (+)	–,26**	–,41***	–,36***
Więzi społeczne w klasie (+)	–,11	–,54***	–,34**
Konkurencja (–)	,21*	,28**	,11

* < ,05; ** < ,01; *** < ,001.

Ź r ó d ł o: Holtappels 2003, s. 192.

[18] Badaniami objęto 2212 uczniów w wieku 12–15 lat w 96 klasach z 21 szkół w Dolnej Saksonii.

Uzyskane istotne statystycznie, częściowo silne powiązania korelacyjne dokumentują zwłaszcza związek dobrej atmosfery w grupie uczniów (wysoki poziom integracji i więzi społecznych) z ograniczeniem zachowań dewiacyjnych u uczniów. Wpływ na stopień niezadowolenia uczniów ze szkoły mają natomiast przede wszystkim ich relacje z nauczycielami, jak i subiektywnie postrzegane możliwości partycypacyjne. Bardziej szczegółowej analizie wpływu zmiennych klimatycznych na zachowania i postawy uczniów zostanie poświęcony jeden z kolejnych rozdziałów pracy (por. rozdz. 4).

Inne szeroko zakrojone badania szwajcarskie, obejmujące Kanton i miasto Zurych (Zürich), miały na celu ustalenie zależności pomiędzy odbiorem środowiska szkolnego a częstością występowania przemocy. Przepytano łącznie 2653 uczniów, co stanowiło przeszło 20% całej populacji (por. Eisner i in. 2000). Stwierdzono w tej analizie istnienie wyraźnych powiązań pomiędzy poziomem *bullyingu* w szkole a takimi elementami klimatu szkoły, jak relacje z nauczycielami (zaufanie, sprawiedliwość uczących), relacje z uczniami (ocena wspólnoty klasowej, konfliktów) oraz ogólną oceną szkoły (ocena przydatności szkoły, poziomu zadowolenia z niej). Subiektywny odbiór wszystkich wymienionych właściwości środowiska szkolnego okazał się mieć istotne znaczenie dla obciążenia szkoły *bullyingiem* (por. Eisner i in. 2000, s. 97 i n.).

Kolejny raz prawdziwe okazało się stwierdzenie, że poprawienie właściwości klimatu szkoły wpływa na ograniczenie zjawiska przemocy w szkole. Taki wniosek wysnuto na podstawie wyników badań ewaluacyjnych programu *Sozialwirksame Schule* (Hopf 2002). Przeprowadzone po roku trwania programu analitycznego (1999–2000) badania kontrolne wykazały m. in. wysoce istotne statystycznie polepszenie zdolności komunikacyjnych uczniów, zwiększenie poczucia odpowiedzialności i wspólnoty, ograniczenie konkurencji w klasie. Towarzyszyła temu redukcja zachowań agresywnych (zwłaszcza przemocy fizycznej), aktów wandalizmu i przemocy przeciwko rzeczom, jak i werbalnych form przemocy (por. Hopf 2002, s. 24 i n.).

Zaprezentowane wyniki i wnioski z wybranych badań empirycznych dowodzą, że choć instytucja szkoły nie jest jedynie miejscem manifestacji zachowań agresywnych i przemocowych, to obszar socjalizacyjny, jakim jest szkoła, jest współodpowiedzialny za powstawanie i rozwój dewiacyjnych, aspołecznych oraz przemocowych zachowań uczniów. Zgodnie z ustaleniami prac badawczych podkreślić należy znaczenie procesu percepcji środowiska szkoły przez uczniów dla rozwoju problemowych postaw i zachowań. Niemniej udokumentowanie jednoznacznych ciągów przyczynowych jest w tym przypadku trudne. Uznać należy raczej, że przemoc w szkole negatywnie wpływa na klimat szkoły i klasy, co z kolei podnosi (względnie może podnosić) gotowość do stosowania przemocy u uczniów.

Stosunkowo trudno jest znaleźć badania krajowe zajmujące się tą problematyką. Tym bardziej warto zwrócić uwagę na ustalenia pierwszych badań z roku 1997 nad agresją i przemocą w szkołach polskich. W trakcie analiz udało się

ustalić, że szczególnie ważne dla rozwoju i manifestacji agresywnych i przemocowych zachowań uczniów wydają się nie tyle obiektywnie ujęte właściwości środowiska szkolnego, co sposób ich odbioru i interpretacji przez zainteresowanych (por. Surzykiewicz 2000). Przeprowadzone analizy potwierdziły oddziaływanie sposobu percepcji rzeczywistości szkolnej zarówno na poziom przejawiania, jak i podlegania agresji i przemocy przez uczniów. Istotnymi predyktorami okazały się zwłaszcza „samopoczucie ucznia w szkole" oraz w mniejszym stopniu „konfliktowy klimat klasy" oraz „relacje uczeń–nauczyciel" (por. Surzykiewicz 2000, s. 570 i n.). Poniżej zostały zestawione uzyskane na danych agregowanych (poziom szkół) wartości współczynników korelacji pomiędzy łącznymi wskaźnikami stosowania i podlegania agresji a elementami uczniowskiej percepcji warunków i klimatu szkoły.

T a b e l a 2.13

Zależności pomiędzy poziomem stosowania i doświadczania agresji i przemocy w szkole a percepcją jej warunków i klimatu

Kategorie percepcji środowiska szkolnego	Stosowanie przemocy	Doświadczanie przemocy
Ocena warunków materialno-technicznych szkoły (+)	–,21	–,01
(Negatywna) ocena samopoczucia w szkole (–)	,61**	,41**
Ocena negatywnego ustosunkowania nauczycieli wobec uczniów (–)	,42**	,34**
Konfliktowy klimat klasy (–)	,23*	–,23*

*p < ,05, **p < ,01.
Ź r ó d ł o: por. Surzykiewicz 2000, s. 532.

To właśnie uzyskane w pierwszym badaniu wyniki skłoniły do wnikliwszej analizy zależności między sposobami uczniowskiej percepcji środowiska szkoły a manifestowanymi i doświadczanymi zachowaniami o charakterze agresji i przemocy. Konieczne okazało się zatem rozszerzenie użytego aparatu badawczego o dodatkowe pytania, umożliwiające precyzyjniejsze ujęcie sposobu przeżywania i doświadczania środowiska szkoły przez uczniów (por. szczegółowe uwagi o przyjętych założeniach badawczych rozdz. 3).

5. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Badania nad agresją i przemocą uczniów dość zgodnie wskazują instytucję szkoły nie tylko jako miejsce tych negatywnych form zachowań, lecz również jako ważny czynnik wpływający na tworzenie i rozwój tego typu zachowań. Ważną rolę odgrywa zatem próba ujęcia tych właściwości tzw. szkolnego

kontekstu socjalizacyjnego, które mają istotny wpływ na funkcjonowanie samej szkoły, jak i osób w niej przebywających. Określa się je przy użyciu terminów „kultura szkoły", „jakość szkoły" względnie „klimat szkoły".

Zgodnie z dość powszechnym stanowiskiem, którego źródła należy szukać w pracach nad funkcjonowaniem instytucji i organizacji, szczególne znaczenie dla zachowań członków społeczności szkolnej mają nie tyle obiektywne uwarunkowania tej instytucji, co subiektywny odbiór najistotniejszych właściwości zarówno materialnego, jak i społecznego jej środowiska. Ten aspekt życia szkoły ujmować ma hipotetyczny konstrukt teoretyczny, jakim jest „klimat szkoły".

Badania panującego w szkole klimatu budzą wciąż pewne kontrowersje. Niezależnie od wykształcenia się stosunkowo spójnej koncepcji klimatu koncentrującej się na subiektywnym procesie przetwarzania przez jednostkę bodźców środowiskowych i bazującej na teorii socjoekologicznej (ogólne założenia u Bronfenbrennera 1976, 1979; szczegółowo na temat klimatu szkoły por. Dreesmann 1979, 1982; Moos 1979; Moos, Tricket 1974) psychologii organizacji (*klimat organizacji*) oraz ustaleniach innych dziedzin (psychologia ekologiczna, interakcjonistyczna), wiąże się ona z poważnymi ograniczeniami i trudnościami teoretycznymi oraz metodycznymi. Z jednej strony chodzi zatem o to, czym jest ów klimat szkoły, w jaki sposób może on powstawać, jak wpływa na życie szkoły – z drugiej, jak można go zmierzyć. W obu kwestiach badacze nie są zgodni. To, czym w konkretnych pomiarach jest klimat szkoły, jak się go nazywa, zależy w dużej mierze od celów i intencji badawczych, a zatem od tego, kto i po co go mierzy.

Dotychczasowe badania nad klimatem szkoły posługują się wieloma, częściowo bardzo różnymi aparatami pomiarowymi. Stanowią one odzwierciedlenie odmiennych podejść koncepcyjnych i definicyjnych, a także wyobrażeń na temat przedmiotu badań. Wprawdzie odnotować należy podejmowane próby ujednolicenia używanych kategorii i wymiarów, to przyporządkowywane im aspekty różnią się od siebie znacząco. Utrudnia to właściwą ocenę i porównanie dorobku badawczego na tym obszarze. Złożoność i brak precyzji treści kryjących się pod metaforycznym pojęciem „klimatu" skłania niektórych autorów (np. Gehl 2000) do kwestionowania analitycznej przydatności tego konstruktu dla charakterystyki środowiska szkoły.

Kolejnym często poruszanym problemem są trudności z właściwym rozgraniczeniem poszczególnych płaszczyzn agregacji ze względu na ich treściowe znaczenie. Rzadko spotkać można prace uwzględniające w odpowiedni sposób wielopłaszczyznową strukturę posiadanych danych (jednostka, klasa, szkoła), co może wiązać się z błędnymi wnioskami czy interpretacjami. Nierozwiązany pozostaje poruszany w licznych teoretycznych rozważaniach problem ujęcia nie tyle średnich, co wspólnych sposobów percepcji środowiska szkoły. Często stosowana w praktyce badawczej analitycznie konstruowana wielkość klimatu

niekoniecznie oddaje rzeczywistą jego wartość, utrudniając transfer ewentualnych ustaleń i wniosków na obszar praktyki.

Z pewnością można powiedzieć, że klimat szkoły jest uznawany za przydatny konstrukt wyjaśniający oddziaływanie środowiska szkolnego na uczniów. Pozwala on na integrację perspektywy indywidualnej oraz wpływów materialnego i społecznego otoczenia ucznia, zwracając uwagę nie tyle na obiektywne uwarunkowania szkolne, co proces ich subiektywnego odbioru, interpretacji i przetworzenia. Wielopłaszczyznowość problematyki implikuje złożoność wzajemnych relacji, utrudniając ustalenie jednoznacznych ciągów przyczynowych. Niemniej dostępne wyniki badań pozwalają na identyfikację najważniejszych czynników wpływu (determinantów), jak i obszarów oddziaływań klimatu szkoły. Zmierzone w ten sposób zależności potwierdzają ścisłe powiązania subiektywnego sposobu postrzegania środowiska szkoły z centralnymi aspektami życia codziennego uczniów.

Wprawdzie więc kwestia przyczynowości, względnie linearności zmierzonych zależności pozostaje w świetle dostępnych wyników badań nadal otwarta, to jednak na ich podstawie można stwierdzić, że to, jak uczniowie czują się w szkole, jak odbierają panujący w niej klimat, stanowi ważny (choć rzecz jasna nie jedyny) czynnik determinujący osiągnięcia w nauce, rozwój osobisty czy też zdrowie psychiczne i fizyczne. Przede wszystkim jednak pozostaje on istotnym predyktorem zachowań uczniów, w tym zwłaszcza zachowań problemowych: agresji, przemocy, postaw aspołecznych. Weryfikacja tego, wynikającego z międzynarodowej literatury przedmiotu, stwierdzenia w warunkach szkół polskich będzie celem analiz prezentowanych w następnych rozdziałach pracy.

Niejako pobocznym wnioskiem licznych prac badawczych na tym obszarze jest banalny z pozoru fakt, że klimat w szkole i klasie można (pozytywnie) modyfikować, a tym samym korzystnie wpływać na wiele aspektów życia ucznia, w tym także na interesujące zjawisko szkolnej agresji i przemocy.

ROZDZIAŁ 3

Metodologia badań własnych

1. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

Zaprezentowane w rozdz. 1 pracy analizy teoretycznych koncepcji wyjaśniających zjawisko agresji i przemocy w szkole doprowadzają do wniosku, że badany problem istnieje w literaturze naukowej w bardzo szerokim spektrum różnych modeli, częściowo się uzupełniających i przenikających, lecz nierzadko też konkurujących ze sobą. Zachowania problemowe uczniów w szkole są interpretowane w bardzo różny sposób i każda z tych interpretacji posiada własną wartość wyjaśniającą. Niezależnie od – częściowo znacznych – rozbieżności w prezentowanych podejściach znaleźć można także pewne podobieństwa pomiędzy nimi. I tak, istotną rolę w większości teorii odgrywają zagadnienia koncentrujące się wokół procesów uczenia się. Wiele koncepcji podkreśla znaczenie uwarunkowań anomicznych, inne koncentrują się przede wszystkim na braku uznania oraz poczucia własnej wartości jako ważnych źródłach zachowań agresywnych i przemocowych. Zauważalny ponadto stał się w zaprezentowanych badaniach trend odchodzenia czy porzucania stosunkowo prostych, jednowymiarowych koncepcji interpretacyjnych na rzecz modeli całościowych, złożonych, starających się szukać podobieństw i punktów wspólnych rozmaitych teorii i dyscyplin naukowych. Krytycznej analizie zostały poddane teorie wyjaśniające zależności zachodzące pomiędzy kontekstem socjalizacji a zachowaniami problemowymi uczniów. Jako najbardziej diagnostyczna została uznana teoria socjoekologiczna ze względu na jej wielowymiarowy profil interpretacyjny. Jej założenia były sprawdzone i potwierdzone w wielu nowszych, jak i starszych studiach empirycznych (np. Meier 2004; Surzykiewicz 2000; Tillmann i in. 2000; Funk 1995; Dreesmann 1982; Rutter i in. 1979; Fend 1977).

1.1. Socjoekologiczna koncepcja badawcza

Przyjęta koncepcja teoretyczna stanowi próbę syntezy paradygmatu psychogenetycznego i socjogenetycznego. Podstawą dla niej są socjoekologiczne modele teoretyczne, w myśl których rozwój człowieka to wypadkowa zmieniającej się jednostki w zmieniającym się świecie (Bronfenbrenner 1981). Człowiek

jest zatem zarówno produktem, jak i inicjatorem swojego środowiska (por. pkt 2.5, rozdz. 1).

Perspektywa ekologiczna w ocenie zjawisk socjologicznych podkreśla znaczenie relacji między jednostką a otoczeniem. Człowiek jest tu postrzegany całościowo wraz z relacjami społecznymi, instytucjami, najbliższym otoczeniem domu, pracy czy szkoły, tzn. społecznymi, kulturalnymi, ekonomicznymi czy naturalnymi uwarunkowaniami środowiskowymi (zwanymi też kontekstami). Treścią tego modelu jest analiza zależności, wzajemnych związków oraz powiązań, jakie powstają między człowiekiem i jego środowiskiem. W centrum zainteresowań badawczych znajduje się rodzaj i jakość relacji z innymi ludźmi (sieci społeczne), z instytucjami i organizacjami społecznymi, kulturalnymi, ekonomicznymi czy politycznymi w bezpośrednim, fizycznym, biologicznym czy przestrzennym otoczeniu. Punktem wyjścia i celem socjoekologicznej perspektywy badawczej staje się zatem dopasowanie jednostki względnie jednostek do środowiska w każdym punkcie indywidualnej drogi rozwoju. Ekologiczne myślenie zakłada także uwzględnianie istnienia i znaczenia części składowych całego systemu ekologicznego – tzw. podsystemów (por. pkt 2.6, rozdz. 1).

1.1.1. Środowisko życiowe

W socjoekologicznej koncepcji badawczej pojęcie środowiska życiowego nabiera szczególnego znaczenia. To w nim bowiem zachodzą procesy wymiany czy też transakcji pomiędzy jednostką a otoczeniem. Procesy te są najbardziej istotne w społecznym stawaniu się człowieka. Odbiera on swoje środowisko oraz jego kulturalne, społeczne, ekonomiczne, polityczne i inne systemy i struktury jako „swój świat" (por. Schubert 1993). Owe środowisko życiowe scharakteryzować można w następujący sposób:

1) podobnie jak jednostka podlega złożonym procesom wymiany i transakcji;

2) obejmuje jedynie te aspekty czy obszary życia, do których człowiek ma dostęp przez działanie bądź myślenie. Środowisko życiowe człowieka stanowi zatem konstelację określonych przestrzeni życiowych człowieka. Uczestnictwo w różnych obszarach życiowych wiąże się nierzadko ze stosowaniem jakościowo i treściowo różnych czy wręcz przeciwstawnych strategii działania czy rozwiązywania problemów (np. młodzież w rodzinie, grupach rówieśniczych oraz szkole);

3) można je uznać za swego rodzaju źródło zasobów, źródło możliwości i energii życiowej. To na tym fundamencie powstawać mogą odpowiednie kompetencje i strategie działania, niezbędne do przezwyciężania problemów życiowych.

1.1.2. Środowisko społeczne

„Środowisko społeczne" jest drugim pojęciem ważnym dla prowadzonych z perspektywy teorii socjoekologicznej rozważań. Terminem „środowisko" D. Lalak i T. Pilch określają źródło „zewnętrznych bodźców rozwojowych, wywołujących określone zmiany w psychice i osobowości człowieka i umożliwiających harmonię z otoczeniem" ((red.) 1999, s. 297 i n.). W odróżnieniu od środowiska fizyczno-naturalnego (natura) czy też fizyczno-utworzonego (miejsce pracy, mieszkanie, osiedle itd.) oraz środowiska ekonomicznego (struktury i systemy polityczno-gospodarcze, własna sytuacja ekonomiczna) środowisko społeczne określa kulturalne, polityczne i społeczne instytucje, organizacje czy wspólnoty, jak też zachodzące w nich procesy interakcyjne i transakcyjne.

Środowisko społeczne konstytuuje się więc w strukturze interakcyjnej, obejmującej całość intraspołecznych i interindywidualnych procesów komunikacyjnych oraz w strukturze inferencyjnej, a więc całości naturalnych bądź stworzonych elementów przestrzennie ograniczonego obszaru, będących przedmiotem percepcji, orientacji i identyfikacji (por. Wendt 1986, s. 10 i n.). W kontekście problematyki niniejszej pracy za istotne można uznać proponowane przez wielu autorów różnicowanie między **obiektywnym** oraz **subiektywnym** środowiskiem społecznym. Podczas gdy obiektywne środowisko obejmuje elementy i zdarzenia istniejące niezależnie od tego, czy i jak je człowiek postrzega, środowisko subiektywne jest uzależnione od sposobu jego doświadczania i przeżywania przez jednostkę oraz jego kognitywnego odzwierciedlenia (por. Zott 1981, s. 267).

1.1.3. Relacje jednostka–środowisko

Podstawą relacji jednostki ze środowiskiem są stałe, wzajemne procesy transakcyjne, a więc mechanizmy obustronnego oddziaływania na siebie systemów osoba–środowisko. Pojęcie transakcji podkreśla (w przeciwieństwie do terminu interakcji) występowanie w tych relacjach swego rodzaju procesów feedbacku, implikujących stałe, obustronne zmiany, wpływy i rozwój. W tej tezie odchodzi się zatem od dualistycznego, przeciwstawnego interpretowania osoby i środowiska na rzecz postrzegania ich jako stron jednego, całościowego kontekstu życiowego. Celem zaś zachodzących procesów transakcyjnych jest osiągnięcie i utrzymanie stanu optymalnego wzajemnego dopasowania się jednostki i środowiska. Co ważne, model taki nie odnosi się jedynie do poszczególnych jednostek, lecz znajduje zastosowanie także w innych systemach ekologicznych (mikro-, mezo-, egzo- i makrosystemy wg Bronfenbrennera 1981, por. pkt 2.6.4, rozdz. 1).

Stanowiąca tło teoretyczne dla niniejszych studiów socjoekologiczna koncepcja badawcza koncentruje się więc nie na dziecku (w przeciwieństwie do tzw. modeli zaburzeniowych, por. Surzykiewicz 2000, s. 72), lecz podkreśla znaczenie zależności pomiędzy dzieckiem a kontekstami środowiskowymi, czyli znaczenie występujących procesów transakcyjnych. Istniejące w środowisku szkolnym złożone wzorce oczekiwań, interakcji czy wzajemnych relacji mogą więc na płaszczyźnie klimatu szkoły zarówno wspierać rozwój uczniów, jak i wywoływać określone sytuacje problemowe, determinując w ten sposób szkolne postawy i strategie działania zainteresowanych. W środowisku szkolnym odbieranym jako niekorzystne, obce czy wręcz wrogie rodzą się określone struktury anomiczne, mogące wywoływać u uczniów stany niepewności czy problemy tożsamościowe, co nie pozostaje bez wpływu zarówno na postępy w nauce, jak i rozwój osobowości młodego człowieka. W ten sposób zmienia się środowisko ucznia oraz sposób jego odbioru i interpretacji.

Podsumowując powyższe rozważania, można więc stwierdzić, że odniesienie socjekologicznej koncepcji badawczej do terenu szkoły wiąże się z założeniem, że działania, postawy i zachowania uczniów są wynikiem procesu subiektywnego przetwarzania wewnątrzszkolnych uwarunkowań środowiskowych z indywidualnymi cechami uczniów oraz innymi, istotnymi czynnikami wpływu (rodzina, grupy rówieśnicze, media itd.). W ten sposób agresja i przemoc w szkole może być wspierana przez interakcje niekorzystnego, problemowego i obciążającego środowiska szkolnego z negatywnymi właściwościami osobowościowymi uczniów bądź innymi znaczącymi obszarami ich życia. Ważne znaczenie środowiska szkoły w tej perspektywie badawczej skłoniło mnie do przyjrzenia się uczniowskiej percepcji socjoekologicznego kontekstu szkoły; określenia sposobu, w jaki uczniowie postrzegają swoją szkołę i panujące w niej uwarunkowania, jak doświadczają całokształtu środowiska szkolnego. Wyznacznikiem tego jest przyjęta w pracy kategoria badawcza – „klimatu szkoły".

1.2. Klimat szkoły jako wynik doświadczanego środowiska szkolnego

Na podstawie analizy literatury fachowej z obszaru przemocy i agresji w szkole (por. rozdz. 2) nie sposób nie zauważyć znaczenia subiektywnego doświadczania obszaru życiowego, jakim jest szkoła. To właśnie klimat szkoły w złożonych, transakcyjnych procesach w istotny sposób modyfikuje zachowania uczniów jako efekt percepcji środowiska szkolnego (analizy zostały ograniczone do wypowiedzi uczniów). W tym możliwie całościowym ujęciu zostały uwzględnione także (obiektywne) aspekty środowiska szkolnego, takie jak uwarunkowania strukturalno-organizacyjne czy elementy aksjologii szkoły,

uznając je za czynniki wpływające wprawdzie na klimat szkoły, lecz niestanowiące jego części składowych.

Wychodząc od przedstawionych powyżej wniosków, przyjąłem jako podstawę dla badań następujące założenia odnoszące się do problematyki klimatu szkoły.

1. Ujęcie uczniowskiej percepcji środowiska szkolnego ma istotne znaczenie dla rozumienia i interpretacji zachowań uczniów, w szczególności zachowań problemowych i aspołecznych. Poznanie i zrozumienie sposobu postrzegania i doświadczania przez uczniów środowiska szkoły może pozwolić na stworzenie skutecznych programów interwencyjnych i prewencyjnych uwzględniających ten aspekt życia szkoły.

2. Wbrew zapatrywaniom niektórych autorów (por. rozdz. 2) nie uznałem istnienia zbiorowego, wspólnego postrzegania rzeczywistości za warunek występowania określonego klimatu. W przedstawionym w pracy mniej restrykcyjnym ujęciu klimat stanowi zmienną analityczną, wartość agregowaną odpowiedzi udzielonych przez uczniów. Ów klimat agregowany uznać należy za wyznacznik teoretycznego konstruktu, jakim jest klimat szkoły.

3. Podstawą do ustalenia wartości klimatu szkoły jest ujęcie indywidualnych przeżyć i doznań uczniów. W analizach założyłem, że klimat stanowi hipotetyczną, ukrytą właściwość organizacji, wynikową indywidualnych procesów percepcji i interpretacji oraz współoddziaływania czynników osobowych i środowiskowych. Klimat zatem jest konstruktem badawczym odzwierciedlającym rzeczywistość.

4. Wartość klimatu szkoły jest w tych analizach wypadkową trzech centralnych wymiarów: jakości wzajemnych stosunków między uczniami, jakości stosunków między nauczycielami a uczniami oraz jakości atmosfery edukacyjno-wychowawczej panującej w szkole.

5. Jak potwierdzają liczne badania, warunki organizacyjno-instytucjonalne szkoły wpływają w mniejszym stopniu na przejawianie i podleganie przez uczniów zachowań agresywno-przemocowych niż panujący w niej klimat. Może on być zatem uznany za wyznacznik zagrożenia szkoły agresją i przemocą.

1.3. Agresja i przemoc a szkolne uwarunkowania socjoekologiczne

Jak ustaliłem w części analitycznej pracy, zjawisko agresji i przemocy w szkole odnosi się do szerokiego spektrum celowych czynności i działań podejmowanych przez członków społeczności szkolnej (uczniów), które występuje w szkole lub w drodze do niej, a których następstwem są fizyczne

bądź psychiczne cierpienia osób działających na obszarze szkoły lub zniszczenie przedmiotów znajdujących się na jej terenie (por. pkt 1, rozdz. 1). Na podstawie analizy literatury przedmiotu sformułowałem ponadto założenia badawcze, stanowiące podstawę do prezentowanych tutaj studiów.

1. Struktura nasilenia i podlegania agresji i przemocy w szkołach jest ściśle związana z płcią uczniów. Zjawisko to ma związek ze specyfiką procesu męskiej socjalizacji i związanymi z nią strukturami oczekiwań społecznych (por. na temat koncepcji zorientowanych na płeć – pkt 2.6.2, rozdz. 1). Chłopcy stają się zdecydowanie częściej sprawcami oraz ofiarami agresji i przemocy w szkole i jej otoczeniu. Charakterystyczne jest również istnienie potwierdzonego w licznych badaniach zróżnicowania udziału poszczególnych form agresji i przemocy – np. stosunkowo wyższego nasilenia agresji psychicznej i werbalnej u dziewcząt oraz agresji fizycznej u chłopców.

2. Agresywne i przemocowe zachowania uczniów stosunkowo rzadko mają charakter czynów poważnych czy skrajnych. Można śmiało przyjąć, że zdecydowana większość tego typu sytuacji zalicza się do lżejszych gatunkowo kategorii uczniowskiej agresji i przemocy, przy czym dominującą jej formą jest agresja werbalna, będąca częścią życia codziennego szkoły. Tym niemniej znaczna część, zwłaszcza chłopców, regularnie staje się ofiarą i/lub sprawcą przemocy fizycznej.

3. Niezależnie od wielu cech wspólnych dla poszczególnych szkół, wyodrębnić można wiele obiektywnych właściwości środowiska szkolnego, które różnicują je między sobą. Zaliczyć do nich można przede wszystkim atrybuty organizacyjne, takie jak wielkość szkoły, wielkość klas, liczebność uczniów, typ szkoły czy też wielkość miejscowości, w której one się znajdują.

4. Występowanie zjawiska szkolnej agresji i przemocy determinują nie tyle panujące uwarunkowania organizacyjno-strukturalne (wielkość szkoły, miejscowość itd.), ile konstelacja centralnych wymiarów klimatu szkoły: relacji między uczniami, relacji między nauczycielami a uczniami oraz atmosfery edukacyjno-wychowawczej. Te elementy mogą wzmacniać bądź osłabiać gotowość uczniów do stosowania agresji i przemocy oraz innych zachowań problemowych towarzyszących temu zjawisku. Przyjmuję zatem, że szkoła ma możliwość ograniczania czy wręcz eliminowania problemowych zachowań wśród uczniów, w tym uczniowskiej agresji i przemocy.

5. Spośród parametrów strukturalnych badanych szkół największy stopień zależności z występowaniem problemowych zachowań wśród uczniów wykazuje typ szkoły. Wzmacniany jest on z pewnością selekcją młodzieży na poziomie szkół ponadgimnazjalnych. W ten sposób uczniowie trudniejsi trafiają do szkół gorszych, co wpływa także na ich poczucie wartości oraz panujący w tych szkołach klimat.

6. Ważną rolę w stosowaniu przez uczniów przemocy odgrywają nie tylko ich indywidualne, wrodzone cechy osobowościowe, lecz także nabyte przez nich

i utrwalone w procesie socjalizacji wzorce zachowaniowe. Szkoła zatem przez celowe działania edukacyjno-wychowawcze może wywierać wpływ na uczniów i ich zachowanie (por. teorie uczenia się, teorie socjalizacyjne), modyfikując gotowość uczniów do stosowania przemocy oraz poziom przyzwolenia na nią.

2. PROBLEMATYKA BADAŃ

Prezentowane w pracy analizy empiryczne bazują na zbiorze danych uzyskanych w badaniach nad agresją i przemocą w szkołach polskich przeprowadzonych w roku 2003. W opracowaniu koncentruję się na problematyce zależności pomiędzy występowaniem agresji i przemocy wśród uczniów a jakością środowiska szkolnego, w szczególności środowiska szkolnego, jakiego doświadczają sami uczniowie. Kluczowe znaczenie pełni przy tym koncepcja **klimatu szkoły**, mającego charakteryzować właśnie subiektywne odczucia uczniów odnoszące się do rzeczywistości szkolnej. Prezentowane tutaj rezultaty ograniczają się właśnie do tego aspektu studiów i wykorzystują część materiału badawczego, która nie była przedmiotem wcześniejszych analiz (bardziej szczegółów por. pkt 4.1, *Zastosowane techniki*). Ważną inspiracją tych studiów były wyniki analiz z roku 1997. Mimo dość ograniczonego materiału badawczego potwierdziły one znaczenie subiektywnych sposobów percepcji środowiska szkolnego dla stosowania przemocy (por. Surzykiewicz 2000). Siła ustalonych zależności skłoniła do dokonania w badaniach replikacyjnych wnikliwszych i pogłębionych analiz tego aspektu życia szkoły. Zarówno bowiem prowadzone badania, analiza literatury przedmiotu, jak i rozeznanie wśród praktyków wykazały konieczność empirycznych poszukiwań badawczych w tym kierunku – tym bardziej że problematyka ta (nie tylko w kontekście zachowań problemowych) wydaje się obszarem słabo, względnie, niedostatecznie zagospodarowanym w piśmiennictwie polskim.

Ogólne wyniki badań nad agresją i przemocą w polskich szkołach (w analizach porównawczych 1997–2003), uwzględniające zarówno punkt widzenia uczniów, jak i perspektywę nauczycieli, zawiera opracowanie K. Ostrowskiej i J. Surzykiewicza (2005).

2.1. Cele, zainteresowania i intencje badawcze

Przyjęta w pracy koncepcja teoretyczna dotycząca zachowań przemocowych skłania do uznania udziału wszystkich środowisk socjalizująco-wychowujących w kształtowaniu zjawiska agresji i przemocy wśród dzieci

i młodzieży (por. Surzykiewicz 2000). Szczególna rola przypada w tym ujęciu szkole, która stanowi z całą pewnością jeden z najważniejszych obszarów socjalizacji młodzieży. „Dzieci i młodzież spędzają znaczącą część czasu właśnie w szkole, tu włączone zostają również w ważne dla ich rozwoju sieci społeczne rówieśników, które w dużej mierze inicjowane są poprzez znajomości zawierane w klasie czy szkole. W ten sposób dochodzi do powiązania zewnętrznych kontekstów życiowych z wewnętrznymi uwarunkowaniami klimatu i warunków w szkole" (Ostrowska, Surzykiewicz 2005, s. 146 i n.).

Głównym celem opisywanego tutaj projektu badawczego była próba udokumentowania znaczenia subiektywnie postrzeganych uwarunkowań środowiska szkolnego dla występowania agresywnych i przemocowych form zachowań u uczniów oraz zmierzenie znaczenia takich zależności. Przyjęta koncepcja teoretyczna – klimatu szkoły – daje możliwość ujęcia indywidualnych sposobów percepcji szczególnie istotnych elementów życia szkoły. Jego wpływ na sposoby zachowań uczniów został potwierdzony w licznych badaniach empirycznych. Z wielu tego typu opracowań wynika (por. np. Tillmann i in. 2000; Surzykiewicz 2000; Varbelow 2003; Meier 2004), że złe stosunki między nauczycielami a uczniami, między samymi uczniami czy też negatywne właściwości szkolnej kultury nauczania korelują z aspołecznymi, dewiacyjnymi oraz agresywnymi formami zachowań uczniów.

Charakter procesu badawczego podjętego w pracy, podporządkowanemu zamierzeniu przeanalizowania uwarunkowań klimatu szkoły, wiązał się z postawieniem dalszych, bardziej szczegółowych celów. Należą do nich:

– systematyka dorobku teoretyczno-badawczego w literaturze polskiej dotyczącego zjawiska agresji i przemocy w szkołach oraz szkolnego klimatu;

– próba systematycznego, naukowego scharakteryzowania obszarów badawczych, jakim jest zakres i dynamika agresji oraz przemocy w szkołach oraz problematyka klimatu szkoły;

– określenie metodami ilościowymi rozmiaru zjawiska szkolnej agresji i przemocy przy uwzględnieniu różnorodnych form jego manifestacji oraz zarysowanie trendów rozwojowych na przestrzeni ostatnich 6 lat;

– określenie percepcji środowiska szkolnego przez uczniów i analiza ewentualnych różnic w odniesieniu do wieku i płci badanych oraz szkół, do których uczęszczają;

– szczegółowe określenie zależności zachodzących pomiędzy różnymi formami zachowań problemowych a doświadczaniem i postrzeganiem klimatu szkoły przez uczniów;

– zarysowanie i przeanalizowanie koncepcji skutecznej interwencji i prewencji z perspektywy uzyskanych wyników, która będzie koncentrowała się na poprawieniu klimatu szkoły.

2.2. Klimat szkoły a zjawisko agresji – szczegółowe problemy i pytania badawcze

Dla osiągnięcia zarysowanych celów sformułowałem dla poszczególnych obszarów studiów wiele szczegółowych problemów oraz pytań badawczych, które przedstawiam poniżej.

2.2.1. Klimat szkoły w oczach uczniów

Pytania badawcze:

1) Jak uczniowie postrzegają i oceniają środowisko własnej szkoły oraz własne miejsce w relacjach zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielami?

2) Jak postrzegane są poszczególne właściwości (elementy) klimatu szkoły w wymiarach relacji z kolegami, nauczycielami oraz atmosferze edukacyjno-wychowawczej? Czy uczniowie są jednomyślni w postrzeganiu środowiska swojej szkoły?

3) Jak rozkłada się stopień zadowolenia uczniów z poszczególnych cech środowiska szkoły?

4) Jak ocenić można występujące negatywne zjawiska w szkołach, takie jak procesy etykietowania (naznaczania), wyobcowania, dezintegracji?

5) Czy zauważyć można różnice w sposobie percepcji rzeczywistości szkolnej z uwagi na wiek, typ szkoły oraz płeć respondentów?

2.2.2. Charakterystyka zjawiska agresji i przemocy w szkołach

Pytania badawcze:

Jaki jest zakres i dynamika manifestacji agresji i przemocy wśród uczniów, jaka część uczniów przyznaje się do bycia sprawcą, a jaka do bycia ofiarą tego typu zachowań.

1) Jaka jest częstotliwość i nasilenie stosowania i podlegania przez uczniów różnym kategoriom zachowań agresywnych? Jakie zachowania występują najczęściej?

2) Jak dalece są rozpowszechnione wśród uczniów dewiacyjne, aspołeczne i przestępcze formy zachowań (kradzieże, włamania, paserstwo, zatrzymania przez policję) towarzyszące zjawisku szkolnej agresji i przemocy, lecz niezaliczające się bezpośrednio do niej?

3) Jakie zależności istnieją między stosowaniem i podleganiem przez uczniów agresji i przemocy?

4) Jak związek istnieje między płcią, wiekiem uczniów oraz typem szkoły, do której uczęszczają a nasileniem stosowania i podlegania agresji i przemocy w szkołach?

5) Jak można ocenić tendencję i dynamikę zmian w nasileniu stosowania agresji i przemocy przez uczniów w okresie 1997–2003?

2.2.3. Zjawisko agresji i przemocy w szkołach a klimat szkoły oraz szkolny kontekst socjalizacji

Pytania badawcze:

1) Czy zachodzą zależności pomiędzy manifestowaniem oraz podleganiem zachowaniom agresywnym i przemocowym w szkole a subiektywną oceną jakości relacji między uczniami?

2) Czy można stwierdzić tego typu powiązania w odniesieniu do postępowania panujących relacji z nauczycielami?

3) Czy istnieją zależności pomiędzy odbiorem różnych elementów atmosfery edukacyjno-wychowawczej szkoły a częstością i intensywnością stosowania oraz doznawania agresji i przemocy?

4) Jakie elementy klimatu szkoły mają największy wpływ na kształtowanie się agresywnych i przemocowych zachowań wśród uczniów? Które z nich wspierają takie zachowania, a które im przeciwdziałają?

5) Jakie formy agresywnych i przemocowych zachowań uczniów najsilniej są uzależnione od percepcji klimatu szkoły, a gdzie zależności te są najsłabsze?

6) W jaki sposób postrzeganie klimatu szkoły koreluje z podleganiem agresji i przemocy w szkole? Czy uczniowie, którzy nie najlepiej czują się w szkole, stają się częściej ofiarami agresji i przemocy?

7) Czy uczniowie różniący się typem doświadczeń przemocowych (sprawcy, ofiary, nieuczestniczący) inaczej odbierają także środowisko szkoły?

8) Jakie atrybuty strukturalne szkół mają wpływ na zachowania problemowe uczniów?

3. OPERACJONALIZACJA ZMIENNYCH

3.1. Zjawisko agresji i przemocy

Zjawisko agresji i przemocy w szkołach w prezentowanych badaniach było główną zmienną zależną. Analogicznie jak w badaniach z roku 1997 wyodrębniono ze względu na formę manifestacji, rodzaj obiektu oraz skutki dla ofiar sześć kategorii zachowań agresywno-przemocowych:

– **agresja i przemoc fizyczna**: użycie siły fizycznej, spowodowanie szkody natury cielesnej;

– **agresja i przemoc psychiczna**: stosowanie emocjonalnego nacisku, wymuszania, pomniejszanie wartości i poniżanie innych;

– **agresja i przemoc werbalna**: stosowanie przekazów słownych, których treści szkodzą i/lub obrażają inne osoby;

– **agresja i przemoc przeciw rzeczom** (wandalizm): uszkadzanie, niszczenie własności szkolnej, otoczenia lub rzeczy innych osób;

– **agresja i przemoc z użyciem broni**: używanie i grożenie użyciem broni oraz innych niebezpiecznych narzędzi;

– **agresja i przemoc seksualna**: molestowanie i przymuszanie do zachowań seksualnych.

3.1.1. Pomiar sprawstwa agresji i przemocy

Częstość występowania oraz nasilenie poszczególnych form szkolnej agresji i przemocy określono na podstawie odpowiedzi udzielonych na 27 pytań kwestionariusza dla uczniów. Z 41 opisów zachowań problemowych, jakie zawiera to pytanie, wyodrębniono 29, które posłużyły do ujęcia wymienionych 6 kategorii szkolnej agresji i przemocy. Poniżej są prezentowane przyporządkowane im formy zachowań, stanowiące wskaźniki do pomiaru wymienionych kategorii zachowań agresywnych i przemocowych.

Tabela 3.1

Pomiar sprawstwa poszczególnych kategorii agresji i przemocy w szkołach

Nr pytania	Kategorie agresji i przemocy
1	2
Zachowania uczniów o charakterze agresji i przemocy fizycznej (AP–FIZ)	
27.1	Zaczepić i pobić nieznajomą osobę bez powodu
27.5	Bić się z kolegami lub koleżankami
27.6	Bić całą grupą jednego z uczniów
27.10	Umyślnie potrącać innych
27.11	Umyślnie przewracać innych
27.14	Bić tak silnie, że ktoś odniósł obrażenia ciała
27.15	Bić już leżącego na ziemi
27.19	Uderzyć nauczyciela
Zachowania uczniów o charakterze agresji i przemocy psychicznej (AP–PSY)	
27.4	Przymuszać innych do zrobienia czegoś, na co oni nie mają ochoty
27.13	Grozić nauczycielowi
27.17	Zmuszać do czynności upokarzających np. takich, jakie są stosowane w stosunku do tzw. kotów
27.21	Zmuszać innych uczniów do kupowania papierosów, piwa (alkoholu) lub innych rzeczy za ich pieniądze
27.23	Utrudniać nauczycielowi prowadzenie lekcji

Tabela 3.1 (cd.)

1	2
Zachowania uczniów o charakterze agresji i przemocy werbalnej (AP–WERB)	
27.2	Rozpowszechniać kłamstwa o innych uczniach
27.3	Obrażać i wymyślać innym uczniom
27.18	Używać wulgarnych słów wobec nauczycieli
Zachowania uczniów o charakterze agresji i przemocy przeciw rzeczom (AP–WAND)	
27.12	Niszczyć ławki, krzesła, wyposażenie szkoły lub inne przedmioty w miejscach publicznych
27.20	Niszczyć rzeczy należące do nauczyciela
27.22	Niszczyć rzeczy należące do uczniów
27.25	Bazgrać, pisać na ścianach, ławkach itp.
27.28	Brudzić i malować niezmywalnymi farbami ściany, sprzęt itp.
27.29	Podpalać piwnice lub inne miejsca w szkole albo wokół szkoły
Zachowania uczniów o charakterze agresji i przemocy z użyciem broni (AP–BRON)	
27.7	Grozić użyciem gazu, noża, żyletki lub podobnych narzędzi
27.8	Grozić użyciem pistoletu
27.9	Używać w czasie bójki ostrych narzędzi
Zachowania uczniów o charakterze agresji i przemocy seksualnej (AP–SEKS)	
27.26	Zaczepiać innych i prowokować do zachowań seksualnych
27.27	Przymuszać do zachowań seksualnych

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Respondenci każdorazowo mieli do wyboru jedną z czterech możliwych odpowiedzi: „nie zdarzyło się", „raz czy dwa razy", „kilka razy" oraz „kilkanaście razy". Miały one określić, jak często badany uczeń był sprawcą poszczególnych czynów w ciągu ostatnich 12 miesięcy.

W kolejnym etapie analiz starano się ustalić wskaźniki **nasilenia sprawstwa** poszczególnych kategorii szkolnej agresji i przemocy. Miały one odzwierciedlać nie tylko, ilu uczniów stosuje przemoc, lecz również, jak często to występuje. W tym celu przyporządkowano udzielane przez uczniów odpowiedzi następującym wartościom punktowym: 0 punktów – „nie zdarzyło się", 1 – „zdarzyło się raz czy dwa razy", 2 – „zdarzyło się kilka razy", 3 – „zdarzyło się kilkanaście razy" w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Uzyskane w ten sposób wskaźniki zsumowano dla każdej kategorii zachowań i podzielono przez liczbę osób udzielających odpowiedzi.

3.1.2. Pomiar podlegania agresji i przemocy

Analiza doświadczania przez uczniów agresji i przemocy ze strony innych (również nauczycieli) została dokonana na podstawie odpowiedzi udzielonych na pytanie 26. kwestionariusza. Zadaniem respondentów było określenie, czy i jak często doznali oni wymienionych czynów w ostatnich 12 miesiącach. Dodatkowo badani uczniowie mieli stwierdzić, czy zdarzyło się to w szkole, poza nią czy też w obu miejscach. Pozwoliło to na dokonanie porównania, jakim formom agresji i przemocy podlegają najczęściej uczniowie w szkole, a jakim poza nią.

Podobnie jak w przypadku określania sprawstwa agresji i przemocy przyporządkowano poszczególne opisy sytuacji sześciu kategoriom szkolnej agresji i przemocy, co ilustruje tab. 3.2).

Tabela 3.2

Pomiar podlegania poszczególnym kategoriom agresji i przemocy w szkołach

Nr pytania	Kategorie podlegania agresji i przemocy
1	2
Doświadczane zachowania o charakterze agresji i przemocy fizycznej (O–FIZ)	
26.1	Zostałeś zaczepiony i pobity przez nieznajomą osobę bez powodu
26.5	Bił Cię ktoś z kolegów lub koleżanek
26.6	Biła Cię cała grupa
26.10	Umyślnie ktoś Cię potrącił
26.11	Umyślnie przewrócono Cię
26.13	Bito Cię tak silnie, że odniosłeś obrażenia ciała
26.14	Bito Cię, gdy leżałeś już na ziemi
26.20	Nauczyciel szarpał Cię za uszy
26.21	Nauczyciel wymierzył Ci „łapy”
26.23	Zabierano Tobie siłą jakieś przedmioty
26.29	Zabrano Ci rzecz lub pieniądze, używając siły lub grożąc jej użyciem
Doświadczane zachowania o charakterze agresji i przemocy psychicznej (O–PSY)	
26.4	Przymuszano Cię do zrobienia czegoś, na co nie miałeś ochoty
26.15	Zmuszano Cię do czynności upokarzających, np. takich, jakie stosowane są w stosunku do tzw. kotów
26.16	Zmuszano Cię do kupowania papierosów, piwa (alkoholu) lub innych rzeczy za Twoje pieniądze
26.18	Nauczyciel straszył Cię

Tabela 3.2 (cd.)

1	2
Doświadczane zachowania o charakterze agresji i przemocy werbalnej (O–WERB)	
26.2	Rozpowszechniano o Tobie szkodzące Ci kłamstwa
26.3	Obrażano Cię i wymyślano Ci
26.19	Nauczyciel używał wobec Ciebie obraźliwych słów
Doświadczane zachowania o charakterze agresji i przemocy przeciwko rzeczom (O–WAND)	
26.12	Zniszczono Twoją ławkę lub krzesło w szkole
26.17	Zniszczono rzeczy należące do Ciebie, np. książki, zeszyty
26.26	Zabrano Ci rzecz lub pieniądze o wartości poniżej 10 zł
26.27	Zabrano Ci rzecz lub pieniądze o wartości od 10 zł do 100 zł
26.28	Zabrano Ci rzecz lub pieniądze o wartości powyżej 100 zł
Doświadczane zachowania o charakterze agresji i przemocy z użyciem broni (O–BRON)	
26.7	Grożono Ci użyciem gazu, noża, żyletki lub podobnych narzędzi
26.8	Grożono użyciem pistoletu
26.9	Używano w czasie bójki z Tobą ostrych narzędzi
Doświadczane zachowania o charakterze agresji i przemocy seksualnej (O–SEKS)	
26.24	Zaczepiano Cię, prowokowano do zachowań seksualnych
26.25	Przymuszano Cię do zachowań seksualnych

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Również w tym przypadku było interesujące nie tylko to, jaka grupa uczniów staje się ofiarą poszczególnych form agresji i przemocy w szkole, lecz również, jak często to występuje. Podstawą dla dalszych analiz był zatem wskaźnik **nasilenia podlegania** poszczególnym kategoriom agresywnych i przemocowych zachowań w szkole. Posłużono się przy tym analogicznymi jak w przypadku nasilenia sprawstwa wartościami punktowymi: 0 punktów – „nie zdarzyło się", 1 – „zdarzyło się raz czy dwa razy", 2 – „zdarzyło się kilka razy", 3 – „zdarzyło się kilkanaście razy" w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Uzyskane w ten sposób wskaźniki zsumowano dla każdej kategorii zachowań i podzielono przez liczbę osób udzielających odpowiedzi.

3.1.3. Pomiar występowania zachowań dewiacyjnych i przestępczych

Szkolnej agresji i przemocy towarzyszą uczniowskie postawy i zachowania o charakterze dewiacyjnym czy wręcz przestępczym. Z uwagi na ich znaczenie dla rozwoju uczniów oraz ścisłe powiązanie z samymi zachowaniami przemocowymi starano się zbadać ich rozpowszechnienie wśród uczniów. Szczegółowe przyporządkowanie poszczególnych stwierdzeń do utworzonych skal ilustruje tab. 3.3.

Tabela 3.3

Pomiar uczestnictwa w zachowaniach dewiacyjnych i przestępczych

Nr pytania	Katerogie uczestnictwa
Zachowania o charakterze przestępczym (ZA–PRZES)	
27.30	Przywłaszczyć rzecz lub pieniądze o wartości poniżej 10 zł
27.31	Przywłaszczyć rzecz lub pieniądze o wartości od 10 do 100 zł
27.32	Przywłaszczyć rzecz lub pieniądze o wartości powyżej 100 zł
27.33	Kupić lub dostać rzecz, o której wiedziałeś, że pochodzi z kradzieży
27.38	Włamać się do czyjegoś mieszkania, piwnicy, strychu, komórki itp., aby sobie coś stamtąd przywłaszczyć
27.39	Być zatrzymanym przez policję do wyjaśnienia
Zachowania o charakterze dewiacyjnym (ZA–DEW)	
27.16	Oszukiwać nauczycieli
27.35	Nie wrócić na noc bez zgody rodziców
27.36	Uciekać z domu
27.37	Tak się zachowywać, że rodzice byli wzywani do szkoły z tego powodu
27.40	Zażywać narkotyki lub inne środki o działaniu uzależniającym
27.41	Upić się

Źródło: opracowanie własne.

W tym przypadku również zastosowano w kolejnych fazach analiz wskaźniki nasilenia ujmujące przez wykorzystanie wartości punktowych zarówno liczbę uczniów biorącą udział w poszczególnych czynnościach, jak i częstotliwość, z jaką to robią.

3.1.4. Pomiar relacji sprawca–ofiara agresji i przemocy w szkole

Ostatnim aspektem diagnozowanego zjawiska było oszacowanie relacji między rolą sprawcy i/lub ofiary. W tym celu została porównana zarówno częstość i nasilenie wskazań własnych doświadczeń przemocowych, jak i siła wzajemnych zależności pomiędzy sprawstwem i podleganiem poszczególnym czynom przemocowym. W kolejnej fazie analiz wyodrębniono cztery podgrupy respondentów z uwagi na ich typy doświadczeń z przemocą: 1) nieuczestniczących, 2) tylko ofiar, 3) tylko sprawców oraz 4) ofiar i sprawców. W ten sposób ustalono udział poszczególnych typów doświadczeń zarówno w odniesieniu do całej próby, jak i poszczególnych kategorii zachowań.

3.2. Klimat szkoły

Klimat szkoły w tych badaniach jest rozumiany jako **postrzegana przez zainteresowanych** konfiguracja najważniejszych właściwości relacji wychowawczych pomiędzy nauczycielami i uczniami oraz samymi uczniami, jak i właściwości atmosfery edukacyjno-wychowawczej.

Określona wartość klimatu jest wartością analityczną i stanowi wynik agregacji odpowiedzi uczniów na poszczególne sformułowania. Takie postępowanie wiązało się z przyjętymi dla całych studiów założeniami metodologicznymi (por. pkt 3.4, *Metodyka badania*).

Na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz analizy teoretycznej i analizy czynnikowej ustalono zróżnicowanie treściowe, co pozwoliło na przyporządkowanie wymienionym trzem istotnym wymiarom klimatu następujących podskal:

1) skala relacji między uczniami:

– **konkurencja**: egoistyczne ukierunkowanie na własne osiągnięcia, bez uwzględnienia oczekiwań innych osób;

– **kohezja**: spójność grupowa – zrozumienie, zgranie klasy, otwarcie na kontakty;

– **więzi społeczne**: ilość i jakość przyjacielskich powiązań i kontaktów w klasie;

– **dezintegracja**: konformizm, problematyka wykluczeń, postawy wrogie wobec autsajderów;

2) skala relacji uczeń – nauczyciel:

– **kontakt i zaufanie**: osobiste zainteresowanie nauczyciela uczniem i jego problemami, indywidualne podejście do uczniów;

– **akceptacja**: poczucie poważnego traktowania przez nauczycieli, obierane możliwości współpracy z nimi;

– **restrykcyjność**: obiektywność, gotowość do przyznania się do błędów nauczycieli, stosowanie sankcji, środki dyscyplinująco-kontrolne;

3) skala klimatu/atmosfery edukacyjno-wychowawczego/-ej:

– **wsparcie i zaangażowanie nauczycieli**: stopień indywidualnego podejścia do uczniów i ich problemów w nauce, wspieranie uczniów – zwłaszcza tych, którzy mają problemy w nauce, odpowiedni do możliwości uczniów dobór wymagań;

– **współdecydowanie**: dostrzegane przez uczniów możliwości wywierania wpływu na procesy decyzyjne w szkole oraz dyskutowania spraw krytycznie przez nich postrzeganych;

– **szanse na odniesienie sukcesu**: bezstronność i sprawiedliwość oceny wyników w nauce, gwarantowanie wszystkim uczniom szans na sprostanie wymogom stawianym przez szkołę;

– **procesy etykietowania**: bezpodstawne, przedwczesne przypisywanie winy uczniom, poczucie bycia nadmiernie karanym i posiadania u innych zdecydowanie negatywnej opinii o sobie;

– **wyobcowanie**: poczucie izolacji i alienacji w szkole i klasie zarówno ze strony nauczycieli, jak i współuczniów.

Na każdą z podskal składało się po kilka pytań ankietowych (sformułowań), na które respondenci mogli odpowiadać, wybierając możliwości na pięciostopniowej skali Likerta od „zgadza się zupełnie" do „całkowicie się nie zgadza". Szczegółowe przyporządkowanie pytań poszczególnym skalom zestawione zostało w tab. 3.4.

Tabela 3.4

Operacjonalizacja pojęcia klimat szkoły w badaniach. Utworzone podskale i przyporządkowane im stwierdzenia

Skala relacji między uczniami		
Konkurencja	D1.	W naszej klasie, jeżeli chodzi o oceny szkolne, każdy dba o własny interes
	D2.	W naszej klasie, jeżeli ktoś będzie miał lepsze osiągnięcia, to znajdą się osoby zawistne
	D3.	W naszej klasie każdy chce być lepszy od pozostałych
Kohezja	D4.	W naszej klasie każdemu jest łatwo nawiązać kontakt z pozostałymi uczniami
	D5.	W naszej klasie, jeśli trzeba, to wszyscy uczniowie trzymają się razem
	D6.	Uczniowie mojej klasy „dobrze się rozumieją"
	D7.	Nawet jeżeli w mojej klasie zdarzają się konflikty, to są szybko rozwiązywane
Więzi społeczne	D11.	Uczniowie w mojej klasie są mi całkowicie obojętni
	D12.	W mojej klasie nie mam przyjaciół
	D13.	W swojej klasie cieszę się uznaniem
Dezintegracja	D8.	W naszej klasie znajdują się uczniowie, którzy doznają mało ciepłych uczuć ze strony innych uczniów
	D9.	W naszej klasie można znaleźć się szybko „na marginesie", jeżeli nie robi się tego, co klasa uzna za słuszne
	D10.	W naszej klasie są grupki, między którymi panuje wrogość
	D14.	Kto zawsze narzeka lub krytykuje, nie jest tolerowany w naszej klasie

Tabela 3.4 (cd.)

Skala relacji między nauczycielami a uczniami		
Kontakt i zaufanie	D19.	Większość nauczycieli stara się nas dobrze poznać
	D20.	Z niektórymi nauczycielami rozmawiam często o prywatnych sprawach także poza lekcjami
	D21.	Uważam, że z niektórymi nauczycielami mógłbym rozmawiać także o osobistych problemach
	D22.	Nauczyciele interesują się tymi uczniami i ich problemami, którzy odróżniają się od pozostałych
Akceptacja	D23.	W naszej szkole uczniowie są traktowani poważnie przez większość nauczycieli
	D24.	Z naszymi nauczycielami da się dobrze współpracować
Restrykcyjność	D25.	Jeżeli u nas jakiś uczeń zrobił coś niepoprawnie, to nauczyciele pokazują go tylko w złym świetle
	D26.	W naszej szkole znajdują się nauczyciele, którym zdarzyło się zaatakować (uderzyć) ucznia
	D27.	W naszej szkole nauczyciel nigdy nie przyznałby się do popełnionego błędu
	D28.	U nas są nauczyciele, którzy wyśmiewają ucznia przy całej klasie
	D29.	Kto nie przestrzega ustalonych przez nauczycieli zasad, otrzymuje karę i złe oceny
Skala klimatu nauczania i wychowania		
Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli	D34.	Podczas zajęć lekcyjnych nasi nauczyciele nie mają czasu, aby zająć się pytaniami i problemami pojedynczych uczniów
	D35.	Gdy jakiś uczeń ma problemy, nauczyciele najczęściej pomagają, dają dobre rady
	D36.	Większość nauczycieli pilnuje, aby wymagania nie przerastały naszych możliwości
	D37.	W naszej szkole nie zwraca się uwagi na uczniów, którzy mają słabe wyniki w nauce
	D38.	Większość nauczycieli stara się o zorganizowanie pomocy słabszym uczniom
	D39.	W naszej szkole nauczyciele są zainteresowani naszymi postępami w nauce i troszczą się o to
Współdecydowanie	D30.	Nasi nauczyciele są gotowi przedyskutować z nami sprawy, które nam się nie podobają
	D31.	Nauczyciele często pytają nas o zdanie, gdy podejmowana jest jakaś decyzja w szkole
Szansa na odniesienie sukcesu	D32.	Nasi nauczyciele oceniają nas bardzo sprawiedliwie
	D33.	Przy niewielkim wysiłku w naszej szkole każdy ma szansę na przejście do następnej klasy

Tabela 3.4 (cd.)

Skala klimatu nauczania i wychowania		
Procesy etykietowania	D40.	Na ogół zachowuję się dobrze, tylko inni mają złą opinię o mnie
	D41.	Nawet jeżeli nic nie „zbroiłem", zawsze mnie podejrzewają
	D42.	Mam wrażenie, że nauczyciele ciągle mnie obserwują
	D43.	Mam wrażenie, że jestem zawsze tam, gdzie karzą
	D44.	Mam wrażenie, że większość nauczycieli uważa mnie za „zakałę", „zatruwacza" atmosfery
Wyobcowanie	D45.	Czuję, że nauczyciele i uczniowie traktują mnie jak sobka
	D46.	Mam wrażenie, że poza moimi plecami nauczyciele i uczniowie mówią o mnie źle
	D47.	Mam wrażenie, że w szkole wiele osób unika kontaktu ze mną

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

4. METODYKA BADANIA

4.1. Zastosowane techniki

Prezentowane w opracowaniu rezultaty stanowią część badań replikacyjnych z roku 1997 – szeroko zakrojonych studiów nad przemocą w szkole, posługujących się uznaną metodą diagnozy zjawiska, która opiera się na opiniach bezpośrednio zainteresowanych i dotkniętych problemem (tzw. samoopis lub *self-report*). W 2003 r. zastosowano analogiczne narzędzia badawcze[1], pozwalające na dokonanie analiz porównawczych (szerzej na temat metodyki pierwszych badań por. Surzykiewicz 2000, s. 248 i n., na temat badań replikacyjnych Ostrowska, Surzykiewicz 2005). Badaniami objęto te same szkoły (wyjątek stanowiły powstałe w wyniku reformy systemu oświaty gimnazja, które zostały dodatkowo wylosowane), co nadało przeprowadzonym próbom charakter badań podłużnych (o konieczności i niedoborze badań podłużnych nad przemocą w szkole por. np. Frączek 2002; Surzykiewicz 2000).

[1] Anonimowe ankiety dla uczniów oraz nauczycieli opracowane przez zespół badawczy w składzie K. Ostrowska, H.-L. Schmidt oraz J. Surzykiewicz, przy współpracy CMPP-P oraz Katolickiego Uniwersytetu Eichstätt. Ankieta dla uczniów (z której pochodzi zdecydowana większość prezentowanego tutaj materiału) zawierała w sumie 155 pytań i składała się z 4 części: I – *Ogólnej*, ujmującej charakterystykę respondenta oraz jego środowiska (19 pytań), II – *O agresji i przemocy*, dotyczącej szczegółowych relacji uczniów na temat własnych i obserwowanych zachowań przemocowych (12 pytań), III – *Pytań dotyczących wartości i rodziny* (58 pytań), IV – *Metryczki* (3 pytania) oraz zestawu 62 dodatkowych pytań koncentrujących się przede wszystkim na problematyce *klimatu szkoły*.

W badaniu wykorzystano rozszerzony kwestionariusz dla uczniów o 62 dodatkowe pytania, odnoszące się do problematyki klimatu szkoły i środowiska szkolnego, które (w zestawieniu z częścią I i II ankiety dla uczniów) stanowią podstawę materiału badawczego dla prezentowanych tutaj analiz. Punktem wyjścia dla tej części kwestionariusza była szczegółowa analiza dorobku i metod międzynarodowych (zwłaszcza niemieckojęzycznych) oraz krajowych badań na tym obszarze (por. rozdz. 2.). Zastosowane ujęcie kategorii klimat szkoły było całkowicie nowe i w warunkach polskich na taką skalę nie stosowane.

4.2. Dobór próby badawczej

Na dobór próby badawczej wpływ miały w znacznej mierze badania przeprowadzone w roku 1997. Przyjęto wymagane w badaniach porównawczych kryteria metodologiczne (m. in. w stosunku do doboru szkół oraz wieku badanych). Badaniem objęto wszystkie typy szkół podstawowych i średnich, pomijając jedynie te o profilu specjalnym. Dodatkowym utrudnieniem przy doborze próby były przeprowadzone od czasu ostatnich badań dwie reformy – szkolnictwa, wprowadzająca nowe typy szkół (gimnazja), oraz reforma administracyjna, redukująca liczbę województw do 16 (podczas losowania próby w pierwszych badaniach jednostką podstawową było 49 województw). Ze względów metodologicznych pominięto, podobnie jak w pierwszych badaniach, szkoły niepubliczne (społeczne i prywatne). Tabela 3.5 prezentuje zestawienie liczbowego i procentowego udziału badanej próby uczniów w stosunku do ogólnej ich populacji w polskich szkołach różnych typów w analizowanym roku szkolnym 2003/2004.

T a b e l a 3.5

Badana próba w odniesieniu do populacji uczniów w roku szkolnym 2003/2004

Typy szkół	Populacja[a]		Badana próba[b]		Udział próby w populacji
	w tys.	%	liczba	%	%
Szkoły podstawowe	2 855,6	45,0	543	33,9	0,019
Gimnazja	1 681,2	26,5	536	33,5	0,032
Szkoły ponadpodstawowe i ponadgimnazjalne	1 807,9	28,5	521	32,6	0,029
Razem		100,0	1 600	100,0	

[a] Na podstawie Rocznika Statystycznego GUS 2004, [b] uwzględniono jedynie poprawnie wypełnione ankiety.

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Zastosowany w pierwszym badaniu dwustopniowy schemat losowego doboru próby nie został powtórzony – jak wspomniano – podjęto próbę przeprowadzenia pomiarów w tych samych placówkach. Dobór uczniów do badania w szkołach miał natomiast charakter doboru losowego, systematycznego.

4.3. Organizacja i przebieg badań

Przed rozpoczęciem badań zwrócono się (podobnie jak w roku 1997) z pisemną prośbą do wszystkich kuratorów oświaty o wyrażenie zgody na przeprowadzenie badań w wylosowanych szkołach oraz udzielenie pomocy organizacyjnej. W rozpoczętej we wrześniu 2003 r. fazie wstępnej przygotowano zmodyfikowaną ankietę dla uczniów, dokonano doboru próby badawczej, jak i wyjaśniono kwestie organizacyjne.

Właściwe badania terenowe przeprowadzono w październiku, listopadzie i grudniu 2003 r. Wykonywali je doświadczeni psychologowie i pedagodzy – pracownicy CMPP-P, poradni psychologiczno-pedagogicznych, doktoranci, którzy zostali poinformowani o tematyce badań, doborze próby, jak i sposobie wypełniania ankiet.

Zakładane w fazie planowania, zredukowane w stosunku do badań z roku 1997[2], wielkości badanych populacji (ok. 1600 uczniów, ok. 550–600 nauczycieli w 144 szkołach) udało się osiągnąć. Ostatecznie analizowane dane pochodziły z 1611 ankiet dla uczniów oraz 576 ankiet dla nauczycieli (por. także Ostrowska, Surzykiewicz 2005).

4.4. Charakterystyka populacji uczniów

Badaniem objęto w sumie 1611 uczniów. Chłopcy stanowili 46,1% (742 osoby), dziewczęta 53,5% (862) badanej populacji. Zakres wieku wynosił od 10. do 22. roku życia. Grupa w wieku 10–12 lat stanowiła 31,9%, 13–15 lat – 32,6%, 16–17 lat – 27%, 18 i więcej 6,7% ogółu badanych; 30 uczniów (1,9%) nie podało swojego wieku. Średnia arytmetyczna wieku wyniosła 14,2 lata.

Zdecydowana większość uczniów (96,5%, 1555) nie powtarzała ani razu klasy; 43 respondentów (2,7%) jeden raz, a 10 (0,6%) przynajmniej dwa razy. Tabela 3.6 prezentuje rozkład badanych uczniów według klas, do jakich uczęszczali.

[2] Badaniami objęto wówczas 2576 uczniów oraz 898 nauczycieli.

T a b e l a 3.6

Rozkład badanych uczniów według klas, do których uczęszczali

Szkoły	Klasa	Liczba badanych	%
Podstawowe	V	231	14,3
	VI	297	18,4
Gimnazjalne/ponadgimnazjalne	I	404	25,1
	II	384	23,8
	III	150	9,3
Technikum	IV	78	4,8
	brak danych	67	4,2
Ogółem		1 611	100,0

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Badania objęły wszystkie województwa i wszystkie typy szkół. W sumie uczestniczyły 144 szkoły. Respondenci w równych proporcjach reprezentowali szkoły podstawowe (33,7% – 543 osoby), gimnazja (33,3% – 536) oraz szkoły ponadgimnazjalne (32,8% – 521). Wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych najliczniejsza grupa pochodziła z liceów ogólnokształcących (257 osób – 16%). Do techników uczęszczało 138 (8,6%), a do liceów profilowanych 107 (6,6%) respondentów. Najmniejszą grupę (26 osób – 1,6%) stanowili uczniowie szkół zawodowych.

Liczba uczniów w badanych klasach była bardzo zróżnicowana i wahała się od 8 do 39 osób. W przeważającej części były to klasy średnie (21–30 uczniów), z których pochodziło 69,9% respondentów (1127 uczniów). Klasy małe (do 20 uczniów) stanowiły 8,4%, a klasy duże (powyżej 30 uczniów) 21,4% wszystkich przypadków. Średnia (arytmetyczna) wielkość klasy wyniosła 26,9 ucznia (mediana 27). Rozkład procentowy uwzględniający miejsce zamieszkania uczniów wygląda następująco (tab. 3.7).

T a b e l a 3.7

Rozkład uczniów według deklarowanego miejsca zamieszkania

Miejsce zamieszkania	Liczba badanych	%
Wieś	358	22,2
Miasta do 10 tys. mieszkańców	140	8,7
10–20 tys. mieszkańców	217	13,5
20–50 tys. mieszkańców	257	16,0
50–100 tys. mieszkańców	308	19,1
Powyżej 100 tys. mieszkańców	322	20,0
Brak danych	9	0,6
Ogółem	1 611	100,0

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Dalsze informacje charakteryzujące badaną grupę uczniów uzyskać można na podstawie analizy kwestionariusza dla nauczycieli. Z udzielanych odpowiedzi wynika m. in., że:

– zdecydowana większość nauczycieli jest przekonana o homogenicznym narodowościowo składzie swoich klas; jedynie 4 nauczycieli (0,7%) uważa, że odsetek uczniów innych narodowości w ich szkołach wynosi 5% i więcej; blisko 60% stwierdza natomiast, że takich uczniów w uczonych przez nich klasach nie ma;

– prawie 40% nauczycieli jest przekonana, że większość ich uczniów (odpowiedzi od 52 do 98%) mieszka w dużych osiedlach miejskich; ponad połowa nauczycieli (51%) uważa, że w domkach jednorodzinnych mieszka najwyżej co czwarty uczeń (26% twierdzi, że odsetek ten nie przekracza 1/10);

– prawie co czwarty badany (23%) mieszka, zdaniem nauczycieli, na wsi, jedynie nieliczna grupa uczniów (ok. 3%) mieszka w internacie.

4.5. Typy i sposoby analiz statystycznych

Wypełnione anonimowo przez uczniów ankiety (w sali lekcyjnej, w obecności ankieterów) zostały odpowiednio zakodowane. Przygotowanie danych i analizy statystyczne przeprowadzono przy użyciu programu statystycznego SPSS dla Windows (Wersja 11.0). W pierwszej fazie obliczeń dokonano analiz deskrypcyjnych, ustalając częstości wskazań poszczególnych odpowiedzi przez respondentów. Na tej podstawie ustalono oceny uczniów dotyczące poszczególnych elementów klimatu szkoły, właściwości strukturalnych szkoły oraz prewalencji czynów przemocowych, określającej obciążenie badanych placówek zjawiskiem agresji i przemocy. Charakterystyka ta uwzględniała zarówno całą populację, jak i wyodrębnione ze względu na właściwości demograficzne (płeć, wiek) czy edukacyjne (typ szkoły) podgrupy.

W kolejnej fazie przeprowadzono redukcję materiału statystycznego, obliczając wartości nasilenia sprawstwa i doświadczania poszczególnych form agresji i przemocy. Podstawą do dalszych obliczeń były wartości uwzględniające zarówno odpowiedzi na temat częstości poszczególnych zdarzeń, jak i udziału w nich uczniów. Dla zachowania charakteru badań podłużnych wykorzystano dokładnie te same kategorie zachowań oraz te same techniki redukcji danych jak w badaniach z roku 1997. Dla ustalenia istniejących relacji pomiędzy sprawstwem oraz podleganiem poszczególnym kategoriom agresji i przemocy zmierzono każdorazowo istniejące zależności korelacyjne. Powstały w ten sposób macierze korelacji pomiędzy poszczególnymi formami stosowania oraz doświadczania przemocy.

Podstawę dla utworzenia poszczególnych wymiarów i skal klimatu szkoły stanowiły z jednej strony analizy teoretyczne, analizy treściowe pozycji uwzględniające przystawalność do badanych konstruktów oraz – pomocniczo – analizy czynnikowe pozycji. Jednorodność i rzetelność uzyskanych podskal przetestowano za pomocą wskaźnika rzetelności Cronbacha. Podobnie jak w przypadku zjawiska agresji i przemocy przetestowano różnice percepcji szkolnego klimatu w zależności od wieku, płci oraz typu szkoły, do jakiej uczęszczają badani.

W dalszych fazach obliczeń dokonałem pomiarów zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi, wykorzystując obliczenia współczynników korelacji (*r*-Pearsona). W ten sposób zweryfikowana została prawidłowość założeń badawczych odnoszących się do istnienia i znaczenia ewentualnych związków, co miało kluczowe znaczenie dla wnioskowania odnośnie do postawionych pytań badawczych.

Dodatkowo została przeprowadzona próba zmierzenia **wpływu** zmiennych klimatycznych na stosowanie przez uczniów agresji i przemocy na podstawie analiz regresyjnych. W ten sposób przewidziano podobną procedurę badawczą jak w poprzednich badaniach, próbując zweryfikować wpływ poszczególnych elementów klimatycznych na zachowania przemocowe w strukturze modelów regresyjnych, planując zarówno eksploracyjną, jak i konfirmacyjną (potwierdzającą) fazę procedur pomiarowych.

5. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Prezentowane w tym rozdziale założenia metodyczne referowanych badań są w dużej mierze wynikiem pogłębionej analizy literatury przedmiotu oraz teoretycznej refleksji nad rzeczywistością szkolną. Istotnych impulsów dostarczyły także wyniki wcześniejszych badań z roku 1997. Dokumentowały one znaczenie subiektywnych sposobów percepcji środowiska szkolnego dla gotowości uczniów do stosowania przemocy oraz potrzebę pogłębienia poszukiwań badawczych w tym kierunku.

Istotnym założeniem dla przebiegu całego procesu badawczego jest przy tym przyjęcie konfirmacyjnej (potwierdzającej) analizy materiału badawczego. Zgodnie z tym podejściem dobór stosowanych metod jest determinowany sposobem postawienia/sformułowania problemu badawczego oraz szczegółowych pytań badawczych. Ten sposób rozumowania i wnioskowania nakazuje odniesienie się do istniejącej oraz postulowanej teorii oraz wyników badań. Tym istotniejsza dla całości procesu badawczego była podjęta w tym rozdziale próba możliwie precyzyjnego określenia problematyki badań, ram teoretycznych, założeń definicyjnych, pytań oraz problemów badawczych. To na ich podstawie został stworzony i dopasowany metodologiczny model postępowania służący weryfikacji prawdziwości stawianych założeń.

Reasumując zarysowane w tym rozdziale założenia, należy zwrócić uwagę na wiodącą rolę socjoekologicznej koncepcji badawczej, będącej – jak wspomniałem na wstępie – próbą syntezy paradygmatu psychogenetycznego i socjogenetycznego. Koncentruje się ona nie na dziecku, lecz istniejących zależnościach pomiędzy nim a kontekstami środowiskowymi. Dzięki temu założeniu działania, postawy i zachowania uczniów w szkole są interpretowane w znacznej mierze jako wynik subiektywnego sposobu przetwarzania relacji wewnątrzszkolnych uwarunkowań środowiskowych, indywidualnych cech uczniów oraz innych istotnych czynników wpływu. Ten sposób rozumowania skłonił w pracy do zwrócenia uwagi właśnie na konstrukt teoretyczny, jakim jest klimat szkoły. W założeniu jest on formą tworzonej rzeczywistości, efektem percepcji i doświadczania określonych właściwości środowiska szkolnego, które nie mają charakteru przypadkowego czy epizodycznego.

Uznając znaczenie udziału wszystkich środowisk socjalizująco-wychowawczych w kształtowaniu i utrwalaniu zjawiska agresji i przemocy w szkole, zawężono poszukiwania do stosunkowo wąskiego obszaru uwarunkowań wewnątrzszkolnych. Istotą i celem zaprezentowanych w tym rozdziale założeń metodologicznych zatem była weryfikacja roboczej tezy, że to właśnie doświadczalne środowisko szkoły, jak bywa określany klimat szkoły, determinuje w istotny sposób zachowania problemowe uczniów.

ROZDZIAŁ 4

Klimat szkoły w opinii uczniów

Zgodnie z przyjętymi założeniami badawczymi pracy najważniejszym zagadnieniem analizy jest zbadanie postrzegania środowiska szkolnego przez uczniów. W rozdziale zatem zostanie przedstawiony – na podstawie uzyskanych danych – sposób, w jaki w badanych szkołach jest postrzegane środowisko szkolne przez dzieci i młodzież. Rozważania zostały skoncentrowane przede wszystkim na tych elementach klimatu szkoły, które, zgodnie z przyjętymi założeniami badawczymi (por. pkt 1–2, rozdz. 3), mają, względnie mogą mieć, wpływ na agresywne i przemocowe postawy i zachowania w szkole. Dla udokumentowania percepcji konkretnych aspektów klimatu szkolnego przez uczniów zostaną również przedstawione deskryptywne rozkłady odpowiedzi uzyskanych dla poszczególnych skal. W dalszej części rozdziału zostaną przeanalizowane zależności między sposobami odbioru szkolnej rzeczywistości a typem szkoły, wiekiem i płcią uczniów.

Oceniany przez uczniów klimat szkoły został przedstawiony z perspektywy następujących kategorii: „relacje między uczniami", „relacje między uczniami a nauczycielami" oraz „atmosfera edukacyjno-wychowawcza". Utworzone dla poszczególnych wymiarów skale ujmować mają przede wszystkim postrzeganie stosunków społecznych panujących w szkole: z jednej strony normatywne struktury oczekiwań w stosunku do zachowań społecznych (dyscyplina, podejście do osiągnięć w nauce, zasady postępowania), z drugiej, struktury stosunków i procesów interakcyjnych na płaszczyznach form zachowania (style wychowawcze, strategie rozwiązywania konfliktów, kontrola społeczna), partycypacji (możliwości współkształtowania środowiska szkolnego) oraz stosunków międzyludzkich (intensywność i jakość kontaktów interpersonalnych).

1. RELACJE MIĘDZY UCZNIAMI

Sposób, w jaki uczniowie odnoszą się do siebie, stanowi jeden z centralnych wymiarów klimatu szkoły i od dawna jest przedmiotem analiz badawczych (por. rozdz. 2). Na potrzeby tego badania skoncentrowano uwagę na czterech kategoriach postaw i interakcji charakteryzujących jakość relacji między uczniami: poziomie konkurencji, kohezji, więzi społecznych oraz dezintegracji w szkole i klasie (por. na temat operacjonalizacji zmiennych pkt 3, rozdz. 3).

1.1. Konkurencja

Kategoria ta ma odzwierciedlać, czy i w jakim stopniu formalne procesy oceniania osiągnięć w nauce wpływają na relacje między uczniami, wywołując u nich zachowania i postawy rywalizacyjne. Utworzona skala „konkurencja" odnosi się do egoistycznych postaw, manifestujących się w przesadnym skupieniu się na własnych interesach, bezwzględnych, bezkompromisowych i nieprzystających do sytuacji próbach osiągnięcia korzyści w rywalizacji z innymi. Jak ilustruje tab. 4.1, takie formy zachowań dostrzega u swoich kolegów całkiem spora grupa badanych. Szczególnie widoczne jest to w pytaniu D1. Odsetek respondentów zauważających postawy egoistyczne w sytuacji rywalizacji o dobre oceny dochodzi do 52%. Zaledwie 6% całkowicie neguje występowanie takich zachowań. Uczniowie nie są jednak zgodni, czy chodzi o bycie lepszym od pozostałych (37% potwierdzeń wobec prawie 36% negacji). Raczej nie znajduje akceptacji u zapytanych teza, że lepsze oceny wzbudzają zawiść u innych: 53% (w tym prawie 25% zdecydowanie) uczniów zaprzecza obserwowaniu takich postaw u kolegów z klasy.

T a b e l a 4.1

Relacje pomiędzy uczniami w opinii uczniów:
kategoria „konkurencja"

Nr	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej się nie zgadza	wcale się nie zgadza
D1.	W naszej klasie, jeżeli chodzi o oceny szkolne, każdy dba o własny interes	28,7% (463)	23,7% (382)	29,9% (471)	11,7% (189)	6,1% (98)
D2.	W naszej klasie, jeżeli ktoś będzie miał lepsze osiągnięcia, to znajdą się osoby zawistne	12,4% (200)	12,0% (193)	21,6% (348)	28,5% (459)	24,6% (397)
D3.	W naszej klasie każdy chce być lepszy od pozostałych	21,5% (347)	16,1% (260)	25,0% (403)	23,3% (376)	12,6% (203)
n = 1611, rzetelność skali (α – Cronbacha): .551						

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

1.2. Kohezja

Ten element relacji między uczniami odnosi się do poczucia wspólnoty grupowej w klasie. Analizowanymi aspektami są poziom zrozumienia pomiędzy kolegami w klasie (pytania D4, D6), zgranie klasy, trzymanie się razem (D5) oraz zdolności grupy do rozwiązywania konfliktów. W tab. 4.2 zostały zestawione częstości zaznaczeń poszczególnych odpowiedzi na utworzonej skali.

T a b e l a 4.2

Relacje pomiędzy uczniami w oczach uczniów: kategoria „kohezji"

Nr	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej się nie zgadza	wcale się nie zgadza
D4.	W naszej klasie każdemu jest łatwo nawiązać kontakt z pozostałymi uczniami	33,6% (542)	29,1% (469)	21,8% (351)	9,7% (157)	4,4% (71)
D5.	W naszej klasie, jeśli trzeba, to wszyscy uczniowie trzymają się razem	37,2% (599)	25,0% (402)	20,3% (327)	11,4% (184)	5,2% (83)
D6.	Uczniowie mojej klasy „dobrze się rozumieją"	26,2% (422)	32,9% (530)	27,4% (441)	9,3% (150)	2,9% (47)
D7.	Nawet jeżeli w mojej klasie zdarzają się konflikty, to są szybko rozwiązywane	30,4% (489)	31,3% (505)	24,1% (389)	9,6% (154)	3,7% (59)
n = 1611, rzetelność skali (α – Cronbacha): .761						

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Powyższe rezultaty ukazują, że zdecydowana większość uczniów w badanych szkołach (każdorazowo ok. 3/5) pozytywnie postrzega jakość wspólnoty klasowej. Przeszło 62% uznaje, że w ich klasach jest stosunkowo łatwo nawiązać kontakt z innymi (jedynie nieco ponad 4% kategorycznie temu zaprzecza). Podobny odsetek (59,1%) twierdzi, że uczniowie w ich klasach „dobrze się rozumieją" (tylko niespełna 3% zdecydowanie się z tym nie zgadza). Zbliżone wyniki zanotowano w stosunku do zdolności klasy do rozwiązywania konfliktów (61,7% potwierdzeń wobec 13,3% negacji) oraz trzymania się razem uczniów (odpowiednio 62,2% oraz 15,6%).

1.3. Więzi społeczne

Posiadanie więzi społecznych jest niezwykle istotne w procesie rozwoju i kształtowania osobowości dzieci i młodzieży. Brak elementów spajających, wyobcowanie, doświadczanie nieakceptacji i niezrozumienia wpływają na niski poziom identyfikacji ze wspólnotą czy grupą (w tym przypadku klasą i szkołą), a to może się manifestować postawami rezygnacyjnymi, wyobcowaniem, wrogością, ale też agresją i przemocą. Siła integracyjna dobrych więzi oddziałuje przez wzmacnianie poczucia wartości i znaczenia w grupie rówieśników, odpowiednie zrównoważenie między indywidualnością a konformizmem oraz wpływa na podtrzymywanie stosunków przyjacielskich.

Na potrzeby tych badań element relacji między uczniami w szkole ująć miały skale „więzi społeczne" i „dezintegracja". Pierwsza z tych kategorii odnosi się do subiektywnego poczucia akceptacji i uznania u innych, posiadania przyjaciół oraz postrzegania znaczenia kolegów i koleżanek w klasie. Poniżej prezentuję uzyskane wyniki.

T a b e l a 4.3

Relacje pomiędzy uczniami w opinii uczniów: kategoria „więzi społeczne"

Nr	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		dotyczy to bardzo wielu osób	dotyczy to większości	dotyczy to pewnej części	dotyczy to niewielu (kilku)	nie ma takich sytuacji
D11.	Uczniowie w mojej klasie są mi całkowicie obojętni	9,0% (145)	10,2% (164)	16,4% (264)	29,2% (471)	34,5% (555)
D12.	W mojej klasie nie mam przyjaciół	13,5% (218)	7,6% (123)	9,4% (152)	17,0% (274)	51,8% (835)
D13.	W swojej klasie cieszę się uznaniem	28,3% (456)	28,9% (466)	26,2% (422)	10,2% (164)	5,6% (91)
n = 1611, rzetelność skali (α – Cronbacha): .445						

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Zdecydowana większość zapytanych uczniów posiada silne więzi społeczne. Prawie 7 na 9 uczniów uważa, że ma przyjaciół w klasie, dla prawie 2/3 uczniów ich koledzy z klasy nie są im obojętni. Ponad 57% respondentów cieszy się uznaniem w klasie (jedynie 5,6% nie ma takiego poczucia). Mniej więcej 15–20% uczniów negatywnie lub raczej negatywnie ocenia istniejące w ich klasach więzi społeczne.

1.4. Dezintegracja

Skala ta stanowi niejako przeciwieństwo skali „więzi społeczne", a ma odzwierciedlać takie aspekty stosunków między uczniami jak postrzeganie i sposób traktowania (tolerowanie) autsajderów, presję konformistyczną, wrogość. Rozkład uzyskanych odpowiedzi ilustruje tab. 4.4.

T a b e l a 4.4

Relacje pomiędzy uczniami w opinii uczniów: kategoria „dezintegracja"

Nr	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej się nie zgadza	wcale się nie zgadza
D8.	W naszej klasie znajdują się uczniowie, którzy doznają mało pozytywnych uczuć ze strony innych uczniów	12,7% (204)	11,9% (192)	20,4% (328)	38,2% (615)	16,1% (260)
D9.	W naszej klasie szybko można znaleźć się „na marginesie", jeżeli nie robi się tego, co klasa uzna za słuszne	15,6% (252)	11,9% (192)	16,6% (268)	22,0% (355)	32,6% (525)
D10.	W naszej klasie są grupki, między którymi panuje wrogość	10,7% (173)	8,2% (132)	16,1% (260)	22,7% (365)	41,3% (666)
D14.	Kto zawsze narzeka lub krytykuje, nie jest tolerowany w naszej klasie	13,5% (217)	13,0% (210)	20,7% (333)	28,8% (464)	22,2% (358)
n = 1611, rzetelność skali (α – Cronbacha): .650						

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Przeszło 1/4 zapytanych uczniów dostrzega istnienie w ich klasie presji konformistycznej (D9 – 27,5% oraz zbliżone w wymowie D14 – 26,5%), ponad połowa uczniów zaprzecza temu (55% oraz 51%). Podobnie rozkładają się odpowiedzi na pytanie o wyobcowanych, mało poważanych uczniów (24,6% zauważa takie przypadki, 54,3% nie lub raczej nie). Prawie 2/3 respondentów (64%) nie potwierdza istnienia wrogich wobec siebie grup uczniów w klasie (niespełna 1/5 – 18,9% takie sytuacje zaobserwowało).

Zestawione w skalach „więzi społeczne" i „dezintegracja" wyniki znajdują odzwierciedlenie w odpowiedziach uczniów na pytania o konflikty z kolega-

mi/koleżankami z klasy (V8). Prawie 2/3 badanych podaje, że konflikty zdarzają im się rzadko (51,4%) lub wcale (13,3%).

Reasumując zestawione w powyższych skalach opinie uczniów na temat jakości relacji międzyuczniowskich w badanych szkołach, należy zauważyć, że przeważająca część badanych uczniów korzystnie, a nawet bardzo korzystnie, ocenia panujące w klasach i szkołach stosunki koleżeńskie. Najbardziej krytycznie są postrzegane postawy rywalizacyjne w odniesieniu do ocen i osiągnięć w nauce (skala „konkurencja"). Wielu uczniów obserwuje takie zachowania i w charakterystyczny dla kultury uczniowskiej sposób negatywnie je postrzega. Nie wydaje się jednak, że ma to duży wpływ na poczucie wspólnoty w klasie. Około 2/3 uczniów (60–70%) wydaje się szczególnie dobrze zintegrowanych w swoich klasach, dobrze je ocenia, cieszy się uznaniem i ma przyjaciół (kategorie „kohezja" i „więzi społeczne"). Stwierdzenie to potwierdzają odpowiedzi uczniów na pytanie o zadowolenie z klasy, w której się znajdują (V7): przeszło 85% uczniów (bez względu na płeć) deklaruje, że są zadowoleni ze swojej klasy[1].

Około 1/5–1/6 badanych (15–20%) negatywnie ocenia stosunki koleżeńskie w klasie, panujące przyjaźnie, odczuwalny poziom akceptacji ze strony innych uczniów. Nie można jednak wykluczyć, że pewien wpływ na sposób postrzegania relacji międzyuczniowskich może wywierać zauważona przez wielu respondentów presja konformistyczna: spora grupa uczniów przyznaje (zdecydowanie, raczej przyznaje lub przyznaje częściowo, w sumie ponad 45%), że lepiej robić to, czego klasa oczekuje, by nie znaleźć się na jej marginesie.

2. RELACJE UCZEŃ – NAUCZYCIEL

Stosunki między nauczycielami a uczniami stanowią jeden z głównych (jeżeli nie najważniejszy) wymiarów klimatu szkoły. Zawarta w kwestionariuszu ocena szkolnych procesów interakcyjnych pomiędzy uczniami a nauczycielami została podzielona na potrzeby badań na dwie kategorie:

1) stosunki uczeń – nauczyciel, obejmujące postawy, procesy i zachowania społeczne w bezpośrednich relacjach uczniów z nauczycielami;

2) szkolny klimat nauczania i wychowania, odnoszący się nie tylko do zachowań nauczyciela w czasie zajęć (zaangażowanie i kompetencje nauczycieli, motywowanie i ocenianie uczniów), ale też subiektywnie odbierane przez uczniów i niekoniecznie związane bezpośrednio z ich relacjami z nauczycielami szanse na odniesienie sukcesu, możliwości partycypowania w kształtowaniu życia szkoły, procesów etykietowania oraz alienacji.

[1] Analogiczny wynik uzyskano w pierwszych badaniach (z roku 1997) – por. Surzykiewicz 2000, s. 471.

Przedstawiona charakterystyka relacji pomiędzy uczniami a nauczycielami jest oparta na trzech skalach: „kontakcie i zaufaniu", „akceptacji" oraz „restrykcyjności". Skalę restrykcyjność zdecydowano się umieścić w kategorii odnoszącej się do bezpośrednich relacji uczniów z nauczycielami przede wszystkim z uwagi na jej duże, także emocjonalne, znaczenie dla kształtowania się stosunków w szkole.

2.1. Kontakt i zaufanie

Ta skala ma odzwierciedlać zainteresowanie nauczycieli poznaniem uczniów, nawiązaniem bliskich kontaktów i próbami indywidualnego podejścia do problemów i trudności ich podopiecznych. Tabela 4.5 prezentuje uzyskane rozkłady odpowiedzi na poszczególne pytania wchodzące w skład skali.

T a b e l a 4.5

Relacje pomiędzy uczniami a nauczycielami w oczach uczniów: kategoria „kontakt i zaufanie"

Nr	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej się nie zgadza	wcale się nie zgadza
D19.	Większość nauczycieli stara się nas dobrze poznać	43,2% (696)	22,7% (365)	18,8% (303)	8,4% (135)	5,1% (82)
D20.	Z niektórymi nauczycielami rozmawiam często o prywatnych sprawach także poza lekcjami	13,5% (218)	10,1% (162)	14,5% (233)	17,4% (281)	43,1% (695)
D21.	Uważam, że z niektórymi nauczycielami mógłbym rozmawiać także o osobistych problemach	15,9% (256)	10,3% (166)	17,0% (274)	22,9% (369)	32,3% (521)
D22.	Nauczyciele interesują się tymi uczniami i ich problemami, którzy odróżniają się od pozostałych	29,4% (312)	14,4% (232)	18,2% (294)	22,2% (358)	24,6% (397)
n = 1611, rzetelność skali (α – Cronbacha): .621						

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Jak wynika z zestawionych powyżej rezultatów, większość uczniów z dystansem podchodzi do bliskich kontaktów z nauczycielami. Co prawda 2 na 3 zapytanych przypuszcza, że większości nauczycieli zależy na wnikliwszym

poznaniu uczniów (jedynie nieco ponad 5% kategorycznie temu zaprzecza), jednak odsetek tych respondentów, którzy rzeczywiście mają dobre (także pozalekcyjne) kontakty z nauczycielami, wyniósł 23,6%. Podobna część badanych (26,2%) dopuszcza rozmawianie przynajmniej z niektórymi nauczycielami o osobistych problemach. Zapytani nie są jednak w pełni przekonani o tym, że nauczyciele interesują się jedynie tymi uczniami, którzy odróżniają się od innych (indywidualne traktowanie tylko w wybranych przypadkach) – 43,8% potwierdza, a 46,8% zaprzecza obserwowaniu takich praktyk.

2.2. Akceptacja

Ta kategoria relacji pomiędzy nauczycielami i uczniami odnosi się do doświadczanego i postrzeganego przez uczniów sposobu traktowania ich przez nauczycieli oraz oceny możliwości współpracy z nimi. Odpowiedzi respondentów na pytania tworzące tę skalę są zestawione w tab. 4.6.

Tabela 4.6

Relacje pomiędzy uczniami a nauczycielami w opinii uczniów: kategoria „akceptacja"

Nr	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej się nie zgadza	wcale się nie zgadza
D23.	W naszej szkole uczniowie są traktowani poważnie przez większość nauczycieli	32,2% (519)	26,1% (421)	24,7% (398)	9,0% (145)	6,0% (96)
D24.	Z naszymi nauczycielami da się dobrze współpracować	34,3% (553)	24,0% (387)	25,1% (404)	8,6% (139)	5,8% (93)
n = 1611, rzetelność skali (α – Cronbacha): .613						

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z tab. 4.6, uczniowie wydają się raczej zadowoleni zarówno z możliwości współpracy ze swoimi nauczycielami (58,3% uważa, że da się z nimi dobrze współpracować), jak i z poważnego ich traktowania (także 58,3% ocenia, że uczniowie w ich szkole są traktowani poważnie). Jedynie mniej więcej co 16. uczeń (tzn. średnio 2 uczniów w klasie – odpowiednio 5,8% oraz

6%) negatywnie ocenia pod tym względem swoich nauczycieli. Zaznaczyć jednak trzeba, że dość spora grupa uczniów (ok. 1/4) jest zadowolona tylko częściowo tak ze współpracy, jak i poważnego ich traktowania.

2.3. Restrykcyjność

Jak już ustalono we wcześniejszych rozważaniach, uczniowie w szkole są konfrontowani zarówno z formalnie określonymi regułami i zasadami, jak i nieformalnymi normami i upodobaniami poszczególnych nauczycieli. Za główne zagadnienie zatem w tym kontekście należy uznać sprawdzenie, w jaki sposób reguły i normy są egzekwowane w rzeczywistości szkolnej i jak są odbierane wszelkie dyscyplinująco-kontrolne działania nauczycieli.

Utworzona w tym celu skala ma odzwierciedlać uczniowską percepcję postaw nauczycieli, uwzględniając takie ich aspekty, jak obiektywność, gotowość do przyznania się do błędów czy odgrywanie się na uczniach (w tym także zachowania agresywne, z rękoczynami włącznie). Postrzeganie restrykcyjności nauczycieli jest dla uczniów – jak wykazuje wiele wcześniejszych badań tej problematyki (por. rozdz. 2) – niezwykle istotne i determinuje ich nastawienie do szkoły, motywacje uczniowskie, osiągnięcia w nauce oraz zachowania.

Zestawione w tab. 4.7 rozkłady uzyskanych na poszczególne pytania odpowiedzi dokumentują, że wprawdzie kary cielesne należą do rzadkości (przeszło 80% negacji), to jednak co 7. uczeń (14,3%) potwierdza ich stosowanie. Przeszło co 5. respondent (21,9%) twierdzi, że nauczyciele przedstawiają w złym świetle tych uczniów, którzy coś źle zrobili. Podobny odsetek badanych (21,4%) potwierdza przypadki publicznego (przy klasie) wyśmiewania się z uczniów. Ponad 1/4 zapytanych wyraziła przekonanie, że nauczyciele nie są gotowi do przyznania się do błędu (54% jest innego zdania), 27,7% uważa, że nieprzestrzeganie ustanowionych przez nauczyciela reguł wiąże się nie tylko z karą, lecz również z gorszymi ocenami.

Podsumowując uzyskane wyniki, należy zauważyć, że uczniowie z rezerwą podchodzą do bliskich relacji z nauczycielami. Mimo doceniania wysiłków nauczycieli zmierzających do dobrego poznania podopiecznych (65,9%) jedynie mniej więcej co 4. czwarty uczeń jest zainteresowany bardziej osobistymi kontaktami z uczącymi, wykraczającymi poza ramy zajęć lekcyjnych (60,5% nie rozmawia z nauczycielami o prywatnych sprawach, a 55,2% takich rozmów nie jest w stanie sobie wyobrazić). Uczniowie deklarują, że nie są przyzwyczajeni do takich form zachowań nauczycieli i nie chcą do nich dążyć.

T a b e l a 4.7

Relacje pomiędzy uczniami a nauczycielami w opinii uczniów: kategoria „restrykcyjność”

Nr	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej się nie zgadza	wcale się nie zgadza
D25.	Jeżeli u nas jakiś uczeń zrobił coś niepoprawnie, to nauczyciele pokazują go tylko w złym świetle	11,2% (180)	10,7% (173)	18,8% (303)	29,1% (469)	28,9% (465)
D26.	W naszej szkole znajdują się nauczyciele, którym zdarzyło się zaatakować (uderzyć) ucznia	8,7% (140)	5,6% (91)	7,3% (118)	13,7% (221)	63,6% (1025)
D27.	W naszej szkole nauczyciel nigdy nie przyznałby się do popełnienia błędu	15,1% (243)	11,6% (187)	18,6% (299)	24,1% (388)	30,0% (483)
D28.	U nas są nauczyciele, którzy wyśmiewają ucznia przy całej klasie	13,8% (222)	7,4% (120)	7,9% (128)	20,1% (324)	50,3% (810)
D29.	Kto nie przestrzega ustalonych przez nauczyciele zasad, otrzymuje karę i złe oceny	12,7% (204)	15,0% (242)	20,7% (333)	19,8% (319)	31,0% (500)
n = 1611, rzetelność skali (α – Cronbacha): .740						

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Wprawdzie większość zapytanych uczniów dość pozytywnie oceniła okazywany poziom akceptacji ze strony nauczycieli oraz prezentowane przez nich postawy i zachowania dyscyplinujące (kategoria „restrykcyjność”), to niepokoić może stosunkowo duża liczba opinii krytycznych. Odnosi się to przede wszystkim do stosowania kar cielesnych (mniej więcej co 7. uczeń dostrzega takie przypadki) oraz represyjnych, krzywdzących, ośmieszających zachowań i postaw nauczycieli[2]. Wielu badanych podziela także pogląd, że nauczyciele nie są skłonni do przyznania się do błędu (choć większość – 54% – stwierdzenie takie neguje). Z części kwestionariusza dotyczącej zachowań agresywnych wynika

[2] Jak bardzo negatywny jest stosunek uczniów do takich postaw u nauczycieli, sugerują ich odpowiedzi na pytanie V25 („Którzy nauczyciele są najbardziej narażeni na agresję ze strony uczniów?”). Najczęściej zaznaczano odpowiedź „ośmieszający, poniżający ucznia” (25.10) – w aż 58,3% przypadków, „mściwi, złośliwi” (49,1% zaznaczeń), a także „wyróżniający niektórych tylko uczniów” (47,8%).

ponadto, że przeszło 1/5 zapytanych uczniów (20,6%) stwierdza, że w ciągu ostatnich 12 miesięcy zdarzały się przypadki używania przez nauczycieli obraźliwych słów (V26.19) wobec uczniów.

Mimo pewnego dystansu w relacjach z nauczycielami oraz częściowo krytycznych ocen ich zachowania przeszło 3/4 uczniów postrzega stosunki z uczącymi jako dobre (47,4%) lub nawet bardzo dobre (27,9%), jedynie 2% jako złe lub bardzo złe. Według 81,7% badanych uczniów konflikty z nauczycielami zdarzają im się rzadko lub wcale.

3. ATMOSFERA NAUCZANIA I WYCHOWANIA W OPINII UCZNIÓW

Kategoria właściwości klimatu szkoły prezentowana z perspektywy uczniowskiej, a dotycząca w analizowanym badaniu nauczania i wychowania, charakteryzuje takie właściwości stosunków pomiędzy uczniami i nauczycielami (oraz częściowo pomiędzy samymi uczniami), które nie odnoszą się do ich (bezpośrednich) kontaktów społecznych, lecz charakteryzują postrzeganie ogólnej atmosfery edukacyjno-wychowawczej. Elementami tej kategorii są skale: „wsparcie i zaangażowanie nauczycieli" (pomoc, podejście dydaktyczne, indywidualne traktowanie uczniów), „współdecydowanie", „szanse na odniesienie sukcesu", „procesy etykietowania" oraz „wyobcowanie".

3.1. Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli

W założeniu badawczym omawianego projektu skala ta ma charakteryzować postrzeganie zachowań nauczycieli, które określają stopień indywidualnego podejścia do uczniów i ich problemów w nauce, okazywane im wsparcie oraz zainteresowanie ich postępami, troskę o uczniów słabszych i adekwatny dobór stawianych wymagań. Uzyskane wyniki dokumentują generalnie pozytywnie odbierane zainteresowanie nauczycieli postępami w nauce (pytanie D39: 58,1% pozytywnych odpowiedzi) oraz postrzeganie organizacji pomocy dla słabszych uczniów (D38: 57,3% jest przekonana, że większość nauczycieli stara się takie wsparcie zapewnić; D35: 54,1% uważa, że uczący pomagają i doradzają tym, którzy mają problemy). Nie znajduje natomiast akceptacji teza, że na uczniów ze słabymi wynikami w nauce nie zwraca się uwagi (56,3% negacji). Niemniej uwzględnianie indywidualnych problemów i trudności uczniów nie zawsze jest możliwe podczas zajęć lekcyjnych: twierdzi tak 1/3 zapytanych, a dalsze niespełna 24% częściowo się z tym zgadza. Jak dokumentują analizy, nie wszyscy nauczyciele dbają również o stosowny do możliwości uczniów dobór wymagań – połowa respondentów w ten sposób postrzega postępowanie uczących.

T a b e l a 4.8

Atmosfera edukacyjno-wychowawcza w opinii uczniów:
kategoria „wsparcie i zaangażowanie nauczycieli”

Nr	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej się nie zgadza	wcale się nie zgadza
D34.	Podczas zajęć lekcyjnych nasi nauczyciele nie mają czasu, aby zająć się pytaniami i problemami pojedynczych uczniów	17,8% (286)	16,0% (258)	23,8% (383)	17,9% (289)	23,5% (379)
D35.	Gdy jakiś uczeń ma problemy, nauczyciele najczęściej pomagają, dają dobre rady	30,5% (492)	23,6% (380)	20,0% (323)	15,6% (251)	9,1% (147)
D36.	Większość nauczycieli pilnuje, aby wymagania nie przerastały naszych możliwości	28,7% (462)	22,0% (355)	23,6% (381)	11,9% (191)	11,8% (190)
D37.	W naszej szkole nie zwraca się uwagi na uczniów, którzy mają słabe wyniki w nauce	10,8% (174)	12,4% (199)	19,0% (306)	22,0% (354)	34,3% (552)
D38.	Większość nauczycieli stara się o zorganizowanie pomocy słabszym uczniom	35,8% (576)	21,5% (347)	19,6% (315)	13,0% (209)	8,9% (144)
D39.	W naszej szkole nauczyciele są zainteresowani naszymi postępami w nauce i troszczą się o to	34,1% (550)	24,1% (389)	24,0% (387)	9,7% (156)	7,1% (115)
n = 1611, rzetelność skali (α – Cronbacha): .655						

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

3.2. Współdecydowanie

Kolejną analizowaną w badaniach wielkością charakteryzującą klimat wychowawczo-edukacyjny były posiadane przez uczniów możliwości współdecydowania i kształtowania środowiska szkolnego. Głównie chodziło o określenie, czy i w jakim stopniu uczniowie mają szansę partycypować w procesach decyzyjnych dotyczących ich szkoły, czy też wszelkie rozstrzygnięcia narzucone zostają odgórnie, z pominięciem zdania uczniów. Użyte pytania dotyczyły

z jednej strony decydowania o zmianach, z drugiej, gotowości do dyskusji spraw krytycznie postrzeganych przez uczniów. Rozkład uzyskanych odpowiedzi ilustruje tab. 4.9.

T a b e l a 4.9

Atmosfera edukacyjno-wychowawcza w opinii uczniów:
kategoria „współdecydowanie"

Nr	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej się nie zgadza	wcale się nie zgadza
D30.	Nasi nauczyciele są gotowi przedyskutować z nami sprawy, które nam się nie podobają	26,4% (426)	21,0% (338)	20,6% (332)	18,6% (299)	12,7% (204)
D31.	Nauczyciele często pytają nas o zdanie, gdy podejmowana jest jakaś decyzja w szkole	27,3% (440)	26,0% (419)	22,6% (364)	14,5% (234)	7,8% (125)
n = 1611, rzetelność skali (α – Cronbacha): .594						

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Jak dokumentują dane tab. 4.9, nieznaczna większość uczniów (53,3%) czuje się włączona w szkolne procesy decyzyjne (spora część respondentów nie najlepiej postrzega posiadane możliwości współdecydowania). Krytycznie jest oceniane przez badanych podejście do spraw, które nie podobają się uczniom. Blisko 1/3 respondentów (31,3%) mniej lub bardziej zdecydowanie zaprzecza gotowości nauczycieli do dyskusji na temat tego, co się uczniom w szkole nie podoba (pozytywnie postrzega postawy nauczycieli w takich sytuacjach mniej niż połowa uczniów – 47%).

3.3. Szanse na odniesienie sukcesu

Problematyka ujęta w tej skali odnosi się do postrzegania przez uczniów bezstronności i sprawiedliwości oceniania ich osiągnięć w nauce, jak i gwarantowania wszystkim uczniom, niezależnie od ich zdolności, szans na sprostanie wymaganiom stawianym przez szkołę.

T a b e l a 4.10

Atmosfera edukacyjno-wychowawcza w opinii uczniów:
kategoria „szansa na odniesienie sukcesu”

Nr	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej się nie zgadza	wcale się nie zgadza
D32.	Nasi nauczyciele oceniają nas bardzo sprawiedliwie	33,1% (534)	21,2% (341)	20,7% (333)	13,5% (217)	10,2% (165)
D33.	Przy niewielkim wysiłku w naszej szkole każdy ma szansę na przejście do następnej klasy	17,8% (286)	16,0% (258)	23,8% (383)	17,9% (289)	23,5% (379)
n = 1611, rzetelność skali (α – Cronbacha): .420						

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Nieco ponad połowa badanych uczniów (53%) stwierdziła, że są sprawiedliwie oceniani przez nauczycieli. Jednak prawie 1/4 zapytanych uważa sposób oceniania wyników w nauce za raczej niesprawiedliwy (13,5%) bądź zdecydowanie niesprawiedliwy (10,2%), a spora grupa (1/5) jedynie częściowo zgadza się z opinią o bezstronności nauczycieli.

Respondenci również dość negatywnie ustosunkowali się do stwierdzenia, że przy niewielkim wysiłku każdy ma szansę na uzyskanie promocji. Aż 41,3% zaprzecza trafności takiej opinii, podczas gdy ok. 1/3 pogląd ten podziela. Niewykluczone, że niektórzy uczniowie nie tyle dają tu do zrozumienia, że nie każdy może przejść do następnej klasy, ile że niezbędny do tego wysiłek nie jest w ich mniemaniu tak niewielki[3].

3.4. Procesy etykietowania

Występowanie procesów etykietowania społecznego stanowi jedną z właściwości klimatu szkoły. Bazę teoretyczną dla interpretacji tego zjawiska stanowi interakcyjna koncepcja *labeling approach*, która została omówiona dokładniej w rozdz. 1. Przypomnę krótko: stygmatyzacja uczniów jest punktem

[3] Można przypuszczać, że ewentualne niejednoznaczne rozumienie pytania D33 przez respondentów odbiło się negatywnie na rzetelności prezentowanej tu skali (α – Cronbacha .420), a także dalszych analiz tego aspektu studiów.

wyjścia (jak też następstwem) dla procesów dezintegracyjnych i prowadzi do przypisywania niektórym w grupie roli autsajderów, sobków, „zatruwaczy" atmosfery. Reakcje uczniów, którzy znaleźli się w takim zaklętym kręgu, mogą być różne: wyobcowanie i izolacja społeczna, działania zastępcze czy zachowania agresywne i przemocowe. Ponieważ próby poradzenia sobie uczniów z taką sytuacją przyjmują postać zachowań aspołecznych, są często odbierane jako potwierdzenie słuszności nadanych etykiet.

Skala procesów etykietowania została utworzona w celu przeanalizowania znaczenia tej cechy, a opiera się na subiektywnie odbieranym wrażeniu znajdowania się pod baczną obserwacją ze strony nauczycieli, byciu nadmiernie często karanym oraz posiadania negatywnej opinii u innych. Dla podkreślenia indywidualnej perspektywy badanych została przyjęta dla tej skali formuła ja–pytań (typ relacji: ja o sobie).

Jak ilustruje zestawiony w tab. 4.11 rozkład odpowiedzi na pytania tworzące skalę „procesy etykietowania", przeważająca część uczniów (od niespełna 57% – „mam wrażenie, że jestem zawsze tam, gdzie karzą", aż po 76%, odnoszące się do bezpośredniego pytania o posiadanie u nauczycieli negatywnej

T a b e l a 4.11

Atmosfera edukacyjno-wychowawcza w opinii uczniów: kategoria „procesy etykietowania"

Nr	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej się nie zgadza	wcale się nie zgadza
D40.	Na ogół zachowuję się dobrze, tylko inni mają złą opinię o mnie	16,9% (272)	15,8% (254)	17,6% (283)	16,1% (260)	31,2% (503)
D41.	Nawet jeżeli nic nie zbroiłem, zawsze mnie podejrzewają	10,6% (171)	9,2% (149)	11,5% (185)	13,9% (224)	52,5% (846)
D42.	Mam wrażenie, że nauczyciele ciągle mnie obserwują	13,0% (210)	10,1% (162)	14,2% (229)	18,5% (298)	42,2% (680)
D43.	Mam wrażenie że jestem zawsze tam, gdzie karzą	13,8% (223)	11,1% (179)	17,2% (277)	15,5% (249)	41,3% (666)
D44.	Mam wrażenie, że większość nauczycieli uważa mnie za zakałę, zatruwacza atmosfery	8,1% (131)	6,6% (107)	8,7% (140)	10,9% (176)	64,9% (1045)
n = 1611, rzetelność skali (α – Cronbacha): .791						

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

etykietki) neguje większość zawartych stwierdzeń. Wyjątkiem jest pytanie D40. Z tym poglądem nie zgadza się 47% badanych, a prawie 1/3 (32,7%) go potwierdza. Należy zauważyć, że całkiem spora grupa respondentów przyznaje, że zawarte tu wypowiedzi dotyczące etykietowania uczniów trafnie oddają panującą sytuację. Co 5. uczeń (19,8%) czuje, że się go podejrzewa także wówczas, gdy nic nie zrobił, prawie co 4. zapytany odnosi wrażenie, że nauczyciele go wciąż obserwują (23,1%) oraz że jest zawsze tam, gdzie karzą (24,9%). Co 7. badany (14,7%) przypuszcza, że nauczyciele uważają go za „zakałę i zatruwacza atmosfery".

3.5. Wyobcowanie

Kolejna kategoria – tym razem odnosząca się do subiektywnego poczucia izolacji i wyobcowania w szkole – ujmuje percepcję takich postaw i zachowań u nauczycieli i współuczniów jak unikanie kontaktu, poczucie bycia autsajderem, przekonanie, że jest się obgadywanym przez innych. Także w tym przypadku pytania zostały sformułowane z perspektywy samych respondentów. Uzyskane wyniki prezentuje tab. 4.12.

T a b e l a 4.12

Atmosfera edukacyjno-wychowawcza w opinii uczniów:
kategoria „wyobcowanie"

Nr	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej się nie zgadza	wcale się nie zgadza
D45.	Czuję, że nauczyciele i uczniowie traktują mnie jak sobka	11,1% (179)	5,6% (91)	6,6% (106)	9,1% (147)	66,7% (1047)
D46.	Mam wrażenie, że poza moimi plecami nauczyciele i uczniowie mówią o mnie źle	9,1% (147)	8,8% (142)	12,5% (202)	18,1% (292)	51,0% (821)
D47.	Mam wrażenie, że w szkole wiele osób unika kontaktu ze mną	7,6% (123)	7,3% (118)	10,3% (166)	16,6% (268)	56,9% (916)
n = 1611, rzetelność skali (α – Cronbacha): .822						

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Odsetek negacji jest w tej skali zdecydowanie wyższy niż w przypadku etykietowania i waha się między 69,1 („obgadywanie respondenta za jego plecami") a 75,8% („nauczyciele i uczniowie traktują mnie jak sobka"). Mimo wszystko spora grupa uczniów przyznaje, że odgrywa w szkole rolę autsajderów: co 6. badany twierdzi, że w ten sposób postrzegają go inni (16,7%, w tym aż 11,1% zdecydowanie), przeszło co 7. respondent ma wrażenie, że wiele osób unika z nim kontaktów w szkole (14,9%). Blisko 1/3 zapytanych uważa (przynajmniej częściowo), że jest odgadywana przez kolegów, koleżanki i nauczycieli.

4. POMIAR POSZCZEGÓLNYCH ELEMENTÓW KLIMATU SZKOŁY

Na potrzeby dalszych analiz została dokonana redukcja danych, która prowadziła do utworzenia dla badanych skal jednolitych indeksów. Miały one odzwierciedlać średnie wartości uzyskane na wszystkie stwierdzenia skali.

Tabela 4.13

Pomiar poszczególnych skal klimatu szkoły w badaniach

Wymiar	Skala	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
Relacje między uczniami	Konkurencja	1 607	1,00	5,00	2,9082	,93212
	Kohezja	1 606	1,00	5,00	3,7591	,85927
	Więzi społeczne	1 607	1,00	5,00	3,7381	,86180
	Dezintegracja	1 606	1,00	5,00	3,4671	,94532
Relacje między uczniami i nauczycielami	Kontakt i zaufanie	1 607	1,00	5,00	2,9014	,95148
	Akceptacja	1 604	1,00	5,00	3,7213	1,01714
	Restrykcyjność	1 607	1,00	5,00	3,6864	,96727
Atmosfera edukacyjno-wychowawcza	Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli	1 607	1,00	5,00	3,4949	,80785
	Współdecydowanie	1 605	1,00	5,00	3,3664	1,14560
	Szansa na odniesienie sukcesu	1 604	1,00	5,00	3,5300	1,00591
	Procesy etykietowania	1 606	1,00	5,00	3,7263	1,05489
	Wyobcowanie	1 607	1,00	5,00	4,0524	1,16001

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi na pytania zawarte w ankiecie zostały przyporządkowane odpowiednim wartościom punktowym (1–5 pkt, względnie 5–1 pkt), które oddawały sposób odbioru poszczególnych cech klimatu szkoły przez uczniów. Im wyższa uzyskana wielkość średnia, tym sposób ten jest lepszy (i to niezależnie od analizowanej wielkości)[4]. Takie konstruowanie skal pozwoliło na dokonanie bezpośrednich porównań pomiędzy utworzonymi indeksami. Poniżej zostały zaprezentowane obliczone wartości poszczególnych elementów klimatu szkoły.

Dla oszacowania wzajemnych zależności pomiędzy poszczególnymi elementami klimatu szkoły zostały obliczone wzajemne korelacje. Tak utworzoną macierz współczynników korelacji prezentuje poniższe zestawienie. Dokumentuje ono istnienie zależności w sposobie doświadczania i percepcji środowiska szkolnego.

Tabela 4.14

Macierz współczynników korelacji pomiędzy poszczególnymi skalami klimatu szkoły

Wymiar[a]	Skala	Konkurencja	Kohezja	Więzi społeczne	Dezintegracja	Kontakt i zaufanie	Akceptacja	Restrykcyjność	Wsparcie i zaang.	Współdecydowanie	Szansa na sukces	Etykietowanie
U–U	Konkurencja											
	Kohezja	,083										
	Więzi społeczne	,271	,310									
	Dezintegracja	,480	,110	,368								
U–N	Kontakt i zaufanie	–,178	,309	–,036	–,274							
	Akceptacja	–,007	,376	,159	,044	,418						
	Restrykcyjność	,321	,062	,299	,473	–,204	,176					
K E–W	Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli	,106	,334	,199	,137	,326	,531	,384				
	Współdecydowanie	–,025	,253	,082	–,072	,414	,410	,019	,440			
	Szansa na odniesienie sukcesu	,013	–,285	–,113	,029	–,313	–,393	–,079	–,438	–,366		
	Procesy etykietowania	,347	,012	,318	,496	–,251	,081	,556	,218	–,043	,057	
	Wyobcowanie	,338	,065	,369	,449	–,255	,077	,547	,235	–,079	,013	,678

[a] U–U: relacje między uczniami, U–N: relacje między uczniami i nauczycielami, K E–W: klimat edukacyjno-wychowawczy.

Źródło: opracowanie własne.

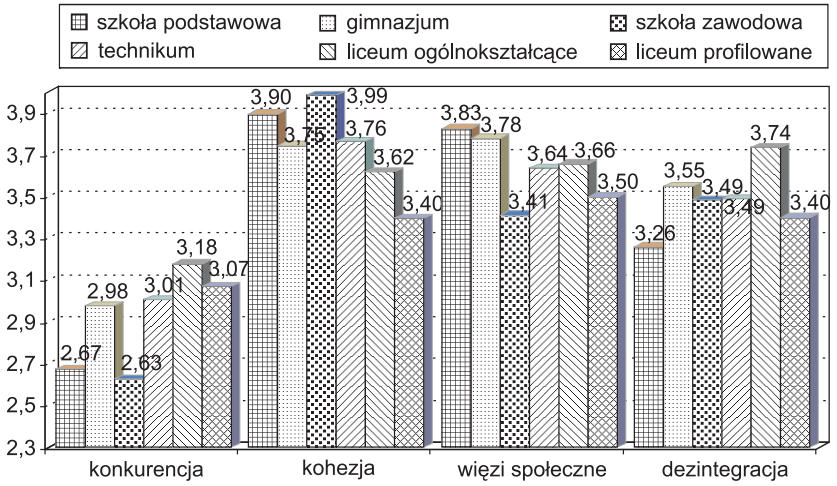
[4] Dotyczy to wszystkich utworzonych skal. I tak np. wyższa wartość „konkurencji" oznacza, że zachowania tego typu zachodzą rzadziej, natomiast w przypadku „kohezji" – częściej.

5. UCZNIOWSKIE POSTRZEGANIE KLIMATU SZKOŁY A TYP SZKOŁY, WIEK I PŁEĆ UCZNIÓW

Ustalenie i udokumentowanie zależności między postrzeganiem przez uczniów określonych elementów klimatu szkoły a ich płcią, wiekiem oraz typem szkoły, do której uczęszczają, było istotną częścią prezentowanych studiów. Poniżej przedstawiam najważniejsze ustalenia i wnioski z przeprowadzonych analiz.

5.1. Postrzeganie klimatu a typ szkoły

Dla ujęcia różnic w odbiorze poszczególnych elementów klimatu szkoły przez uczniów zostały policzone wartości średnie poszczególnych indeksów dla różnych typów szkół. W pierwszej fazie zostały porównane wyniki w wymiarze relacji pomiędzy uczniami. Uzyskane wyniki ilustruje rys. 4.1.



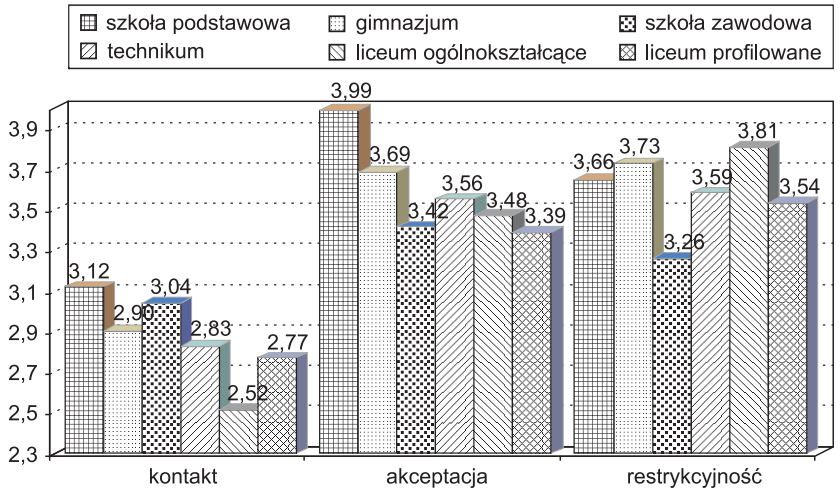
Rys. 4.1. Percepcja elementów relacji między uczniami w różnych typach szkół. Porównanie wartości średnich

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Zestawione na wykresie dane dokumentują częściowo znaczne różnice, choć nakazują ostrożność w generalizowaniu wyników. Uśrednione wartości dla całego wymiaru wskazują, że relacje między uczniami najlepiej są postrzegane w liceach ogólnokształcących (3,55) oraz gimnazjach (3,51), najgorzej w liceach profilowanych (3,34) oraz szkołach zawodowych (3,37) (średnia łączna 3,469; różnice między grupami istotne statystycznie na poziomie $p < 0{,}01$; $F = 3{,}386$, $df = 5$). Jednocześnie można zauważyć, że w szkołach zawodowych bardzo

pozytywnie jest odbierana „kohezja" (przy równocześnie niskich wartościach „więzi społecznych", co sugeruje, że uczniowie ci wyżej cenią wspólnotę klasy/szkoły niż osobiste kontakty przyjacielskie i koleżeńskie), a w liceach profilowanych „konkurencja". W liceach ogólnokształcących natomiast stosunkowo krytycznie jest natomiast postrzegane zgranie klasy (co kompensują zapewne bardzo dobre wskaźniki odnoszące się do poziomu integracji uczniów). Owo zróżnicowanie potwierdza zasadność dokładniejszej analizy poszczególnych elementów klimatu szkoły w porównaniach między typami szkół.

W kolejnej fazie pomiarów zostały porównane wartości średnie uzyskane w różnych typach szkół w wymiarze relacji między nauczycielami i uczniami. Wyniki dokonanych pomiarów ilustruje poniższy wykres.



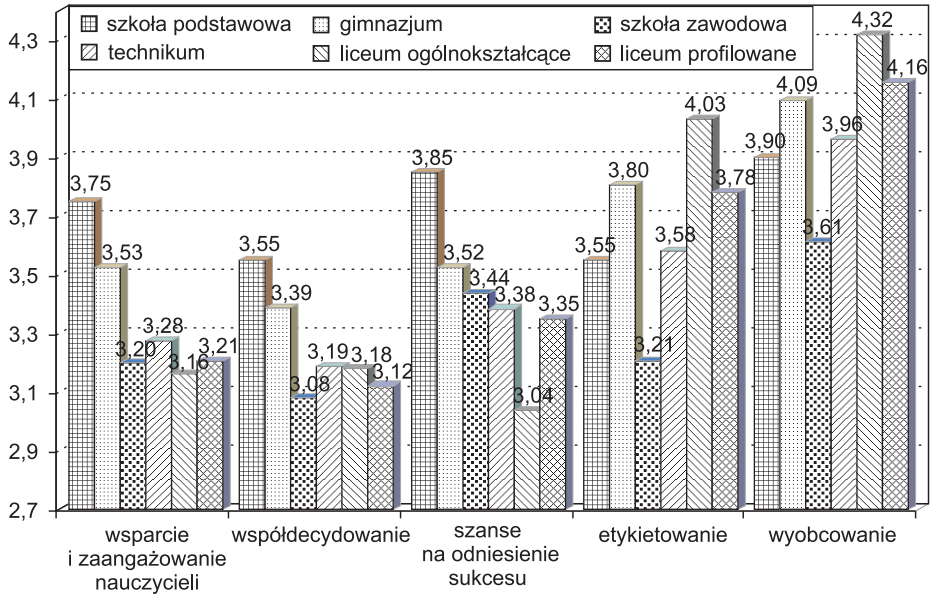
Rys. 4.2. Percepcja poszczególnych aspektów relacji między uczniami i nauczycielami w różnych typach szkół. Porównanie wartości średnich

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Łączna analiza tego wymiaru szkolnego klimatu sugeruje, że relacje pomiędzy uczniami i nauczycielami najlepiej są postrzegane w szkołach podstawowych (3,59) oraz gimnazjach (3,44). Zdecydowanie poniżej średniej łącznej (3,44) plasują się licea profilowane (3,23) oraz szkoły zawodowe (3,24). Niemniej można domniemywać, że w tym przypadku znaczną, moderującą rolę odgrywać może zmienna „wiek". Uczniowie młodsi wydają się inaczej odbierać osobę nauczyciela oraz relacje z nim (co obrazować mogą rozkłady w przypadku skali „akceptacja"). Porównując wartości uzyskane w szkołach ponadgimnazjalnych, należy zwrócić uwagę, że „restrykcyjność" działań kontrolno-dyscyplinujących najlepiej jest postrzegana w liceach ogólnokształcących (3,81), najsłabiej w szkołach zawodowych (3,26). Zgoła odmienna sytuacja występuje

w przypadku intensywności (osobistych) kontaktów z nauczycielami: tutaj licealiści wypowiadają się niezwykle krytycznie (2,52), uczniowie zawodówek zaskakująco pozytywnie (3,04).

Analogicznych porównań dokonano także w przypadku ostatniego wymiaru klimatu, czyli atmosfery edukacyjno-wychowawczej. Zmierzone indeksy poszczególnych elementów klimatu szkoły zostały przedstawione na rys. 4.3.



Rys. 4.3. Percepcja poszczególnych aspektów atmosfery edukacyjno-wychowawczej w różnych typach szkół. Porównanie wartości średnich

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

W tym wymiarze również najwyższe łączne wskaźniki (ze wszystkich 5 skal) osiągają szkoły podstawowe (3,72) oraz gimnazja (3,67), zdecydowanie najniższe szkoły zawodowe (3,29) (średnia dla całości 3,63). Ponownie zmierzone różnice na poziomie wymiaru okazały się statystycznie istotne ($df = 5$; $F = 6{,}898$; $p < 0{,}001$) i znowu domniemywać można znaczną, moderującą rolę wieku uczniów, co w tym przypadku jest szczególnie wyraźne w skalach „wsparcie i zaangażowanie nauczycieli" oraz „współdecydowanie". Niezwykle interesująco przedstawiają się porównania w bardzo istotnych w kontekście podejmowanej problematyki skalach charakteryzujących przypadki naznaczania uczniów oraz poczucia wyobcowania. Szczególnie widoczne jest tutaj rozwarstwienie dokonujące się na poziomie szkół ponadgimnazjalnych: zdecydowanie najlepiej oba elementy klimatu wypadają w liceach ogólnokształcących, zdecydowanie najgorzej w szkołach zawodowych. Zmierzone różnice są każdorazowo bardzo wyraźne.

Dla podsumowania analiz zależności pomiędzy percepcją różnych elementów klimatu szkoły a jej typem poniżej zostały zestawione wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji, ilustrującej istotność różnic poszczególnych skal klimatycznych pomiędzy grupami respondentów z różnych typów szkół (tab. 4.15).

T a b e l a 4.15

Percepcja właściwości klimatu szkoły. Istotność statystyczna różnic między typami szkół. Jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA

Skala	Wymiar	M	SD	F	Istotność
Relacje między uczniami	Konkurencja	2,9082	,93212	13,786	0,000
	Kohezja	3,7591	,85927	8,500	0,000
	Więzi społeczne	3,7381	,86180	4,631	0,000
	Dezintegracja	3,4671	,94532	10,501	0,000
Relacje między nauczycielami a uczniami	Kontakt i zaufanie	2,9014	,95148	15,526	0,000
	Akceptacja	3,7213	1,01714	14,843	0,000
	Restrykcyjność	3,6864	,96727	2,988	0,011
Klimat edukacyjno-wychowawczy	Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli	3,4949	,80785	27,273	0,000
	Współdecydowanie	3,3664	1,14560	6,169	0,000
	Szanse na odniesienie sukcesu	3,5300	1,00591	26,250	0,000
	Procesy etykietowania	3,7263	1,05489	9,966	0,000
	Wyobcowanie	4,0524	1,16001	5,875	0,000

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Przedstawione w tab. 4.15 dane potwierdzają istnienie silnych zależności pomiędzy typem szkoły a subiektywnymi uczniowskimi ocenami rzeczywistości szkolnej. We wszystkich analizowanych właściwościach klimatu szkoły stwierdzono statystycznie istotne różnice w udzielanych odpowiedziach uczniów uczęszczających do poszczególnych typów szkół. W 11 z 12 skal cząstkowych były one bardzo wyraźne ($p < 0{,}001$), w pozostałej nie przekroczyły poziomu 0,05. Niemniej – jak wskazują dokonane porównania szczegółowe – w wielu przypadkach można dopatrywać się znaczącej roli wieku (a co się z tym wiąże – stopnia rozwoju) uczniów – zwłaszcza w przypadku skal stosunkowo silnie powiązanych z postawami i rolami nauczycielskimi.

5.2. Postrzeganie klimatu a płeć uczniów

Odmienne postrzeganie szkoły i środowiska szkolnego przez chłopców i dziewczęta zostało udokumentowane w licznych krajowych i międzynarodowych badaniach problematyki (por. rozdz. 2). Na tej podstawie można przyjąć, że dziewczęta zasadniczo lepiej odbierają i oceniają klimat panujący w szkole. Dla weryfikacji tego twierdzenia zostały policzone w pierwszym etapie wartości średnie ocen poszczególnych elementów klimatu szkoły udzielanych przez chłopców i dziewczęta. Porównania dokonano przy zastosowaniu testu T dla prób niezależnych.

T a b e l a 4.16

Porównanie średnich wartości poszczególnych wymiarów klimatu szkoły u chłopców i dziewcząt. Test dla prób niezależnych

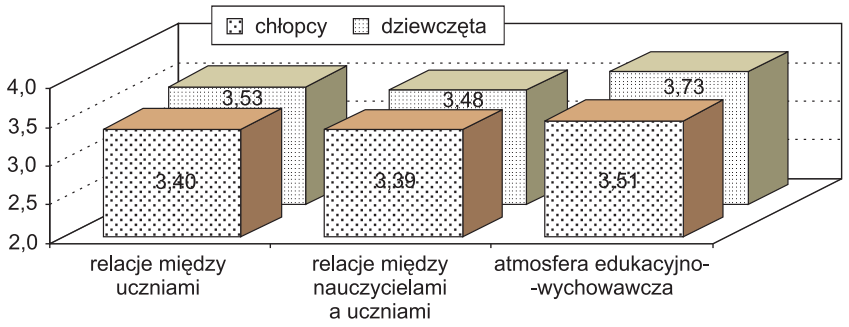
Skala	Wymiar	Razem		Płeć				T	Istotność[a]
		M	SD	chłopcy		dziewczęta			
				M	SD	M	SD		
Relacje między uczniami	Konkurencja	2,90	,93	2,79	0,90	3,01	0,96	4,566	***
	Kohezja	3,75	,85	3,84	0,87	3,69	0,84	–3,439	**
	Więzi społeczne	3,73	,86	3,67	0,90	3,80	0,83	3,019	**
	Dezintegracja	3,46	,94	3,31	0,97	3,61	0,91	6,382	***
Relacje między nauczycielami a uczniami	Kontakt i zaufanie	2,90	,95	2,98	0,97	2,84	0,94	–2,967	**
	Akceptacja	3,72	1,01	3,71	1,01	3,73	1,02	,304	*
	Restrykcyjność	3,68	,96	3,47	1,03	3,87	0,87	8,571	***
Atmosfera edukacyjno-wychowawcza	Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli	3,49	,80	3,43	0,77	3,55	0,84	2,902	**
	Współdecydowanie	3,36	1,14	3,32	1,12	3,40	1,16	1,435	n.i.
	Szanse na odniesienie sukcesu	3,53	1,00	3,57	0,98	3,48	1,04	–1,857	n.i.
	Procesy etykietowania	3,72	1,05	3,44	1,06	3,98	0,98	10,47	***
	Wyobcowanie	4,05	1,16	3,82	1,25	4,26	1,03	7,706	***

[a] test T dla prób niezależnych; poziomy istotności: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Jak dokumentuje powyższe zestawienie (tab. 4.16), w stosunku niemal do wszystkich wymiarów klimatu szkoły uzyskano częściowo bardzo wyraźne, statystycznie istotne różnice w odbiorze poszczególnych jego elementów przez badanych chłopców i dziewczęta. Zdecydowana większość analizowanych skal lepiej jest postrzegana przez dziewczęta. Chłopcy wydają się lepiej odbierać poziom zgrania klasy (skala „kohezja") oraz intensywność bezpośrednich kontaktów z nauczycielami. W przypadku indeksów charakteryzujących wartości

partycypowania w życiu szkoły („współdecydowanie") oraz odbioru możliwości sprostania wymaganiom stawianym przez szkołę (skala „szanse na odniesienie sukcesu") dostrzeżone i zmierzone różnice nie okazały się statystycznie istotne ($p > 0{,}05$).

Wyniki te mogą sugerować, że dziewczęta zasadniczo lepiej niż chłopcy postrzegają klimat szkolny. Dla zweryfikowania możliwości generalizowania tych rezultatów zmierzono także wartości wskaźników uzyskanych przez obie grupy respondentów w trzech, zastosowanych w badaniach, wymiarach klimatu: „stosunkach między uczniami", „stosunkach między uczniami i nauczycielami" oraz „atmosferze edukacyjno-wychowawczej". Wynik ilustruje rys. 4.4.



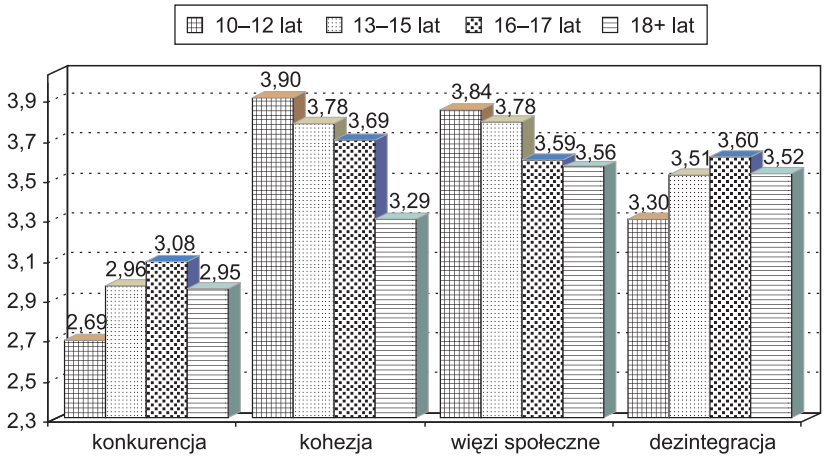
Rys. 4.4. Postrzeganie przez chłopców i dziewczęta trzech głównych wymiarów klimatu szkoły
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Jak widać na rys. 4.4, dziewczęta uzyskały wyższe wartości we wszystkich trzech wymiarach klimatu, przy czym najwyższe rozbieżności wystąpiły w przypadku atmosfery edukacyjno-wychowawczej (średnia różnica ,220), najniższe w relacjach z nauczycielami (średnio ,093). Również w tym przypadku został wykorzystany test T dla prób niezależnych w celu określenia istotności zaobserwowanych różnic. W wymiarach atmosfery edukacyjno-wychowawczej ($T = 7{,}067$) oraz relacji między uczniami ($T = 4{,}046$) zmierzone prawidłowości są wysoce istotne statystycznie ($p < 0{,}001$). W przypadku relacji pomiędzy uczniami i nauczycielami ($T = 2{,}919$) także można uznać osiągnięte wyniki za odpowiednio zabezpieczone statystycznie ($p < 0{,}01$). Te pomiary potwierdzają słuszność założenia o generalnie lepszym postrzeganiu klimatu przez dziewczęta.

5.3. Postrzeganie klimatu a wiek uczniów

Interesującym zagadnieniem badawczym było również ustalenie, czy uczniowska percepcja środowiska szkolnego jest uzależniona od wieku uczniów. Które aspekty i elementy klimatu szkoły lepiej oceniają uczniowie starsi, a które

uczniowie młodsi? W jakich obszarach badań stwierdzić można największe różnice, a gdzie takich różnic nie ma? Również na tym etapie analiz zredukowałem posiadane dane empiryczne przez policzenie średnich dla poszczególnych skal wielkości. Badana populacja uczniów została podzielona na następujące grupy: 10–12 lat, 13–15 lat, 16–17 lat oraz 18 i więcej. Poniżej porównano wartości uzyskane przez respondentów badanych grup wiekowych w przypadku relacji między uczniami (rys. 4.5).



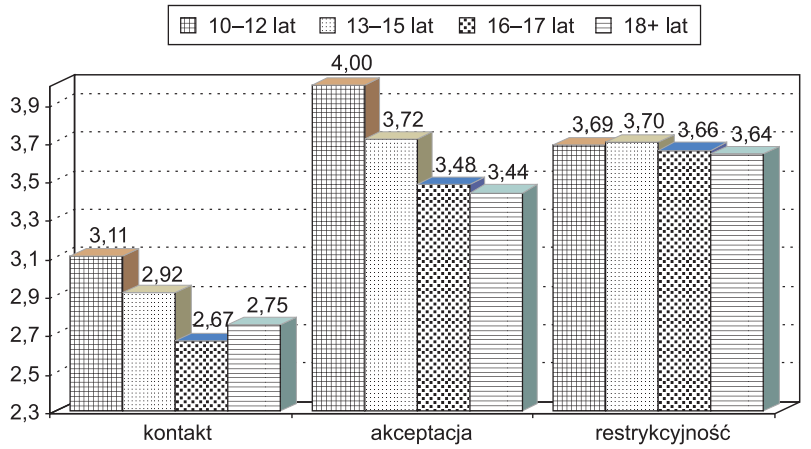
Rys. 4.5. Percepcja właściwości relacji między uczniami przez respondentów w różnych przedziałach wiekowych

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Zebrany materiał empiryczny wskazuje, że wraz z wiekiem uczniów zdecydowanie maleje liczba pozytywnych opinii na temat zgrania klasy i szkoły oraz posiadanych więzi społecznych. Uczniowie starsi natomiast zwykle lepiej wypowiadają się na temat postaw i zachowań konkurencyjnych w gronie uczniowskim oraz odczuwalnego poziomu dezintegracji. W przypadku wszystkich skal ustalono, że obserwowane różnice są wysoce istotne statystyczne ($p < 0{,}001$; test F, jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA).

W kolejnej fazie pomiarów dokonano porównania wartości średnich kolejnych elementów wymiaru relacji między uczniami i nauczycielami. Uzyskane wyniki zostały zestawione na rys. 4.6.

Na podstawie wyników zestawionych na rys. 4.6 można wnioskować, że uczniowie najmłodsi (do 12 lat) najlepiej postrzegają panujące relacje z nauczycielami (co potwierdza wcześniejsze przypuszczenia przy analizach typów szkół). Jednoznaczny wpływ wieku jest widoczny zwłaszcza w przypadku odczuwalnego poziomu akceptacji ze strony nauczycieli. Niewątpliwie może to mieć związek z rosnącymi oczekiwaniami dorastającej młodzieży odnośnie do



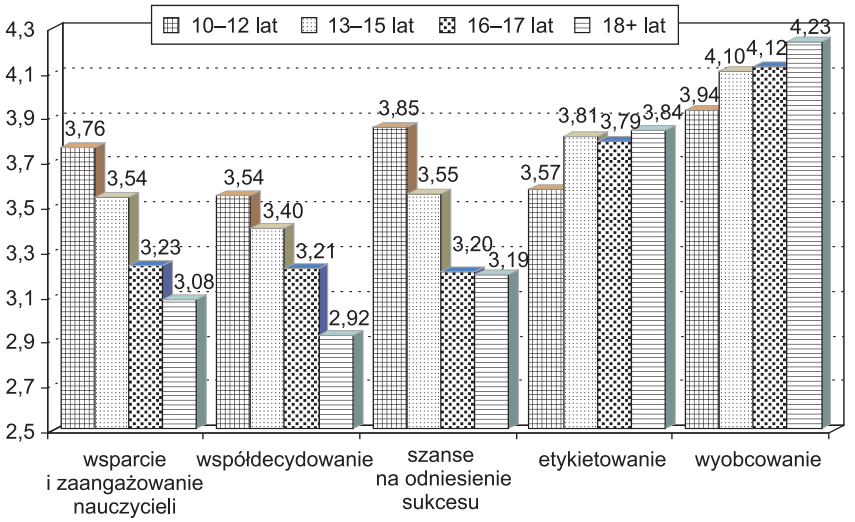
Rys. 4.6. Postrzeganie właściwości relacji uczniów z nauczycielami w poszczególnych przedziałach wiekowych

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

poważnego, partnerskiego traktowania ich przez uczących, które, jak można domniemywać, nie jest w pełni zaspokajane w szkołach. Uczniowie młodsi wydają się też dużo bardziej usatysfakcjonowani częstością bliższych, bezpośrednich kontaktów z nauczycielami. Zmierzone w obu skalach („kontakt i zaufanie" oraz „akceptacja") różnice okazały się wysoce istotne statystycznie ($p < 0{,}001$; F odpowiednio 18,497 oraz 24,396), przy czym wpływ na to miały przede wszystkim wyniki uczniów młodszych. Bardziej wnikliwe analizy wykazały (test Scheffego, wielokrotne porównania par wartości średnich), że w żadnej skali składającej się na ten wymiar klimatu nie ma różnic pomiędzy najstarszymi grupami respondentów. Ważnym ustaleniem – zwłaszcza w kontekście poruszanej problematyki – są stabilne wskaźniki odnoszące się do odbioru podejmowanych w szkole działań kontrolno-dyscyplinujących (skala „restrykcyjność"). Nieznaczne różnice nie są statystycznie istotne (F = ,196).

Analogiczną procedurę pomiarową zastosowano również w ostatnim wymiarze szkolnego klimatu – atmosferze edukacyjno-wychowaczej. Uzyskane wyniki zostały zestawione na poniższym wykresie.

Zestawione skale podzielić można na dwie grupy. W pierwszej, obejmującej „wsparcie i zaangażowanie nauczycieli", „współdecydowanie" oraz „szanse na odniesienie sukcesu" można zauważyć wyraźną zależność liniową, sugerującą stopniowe pogarszanie się z wiekiem percepcji aspektów życia szkoły charakteryzowanych tymi skalami. Wszystkie różnice są wysoce istotne statystycznie ($p < 0{,}001$, F odpowiednio 47,033; 12,454 oraz 37,749), podobnie jak większość różnic pomiędzy poszczególnymi parami wartości. Druga grupa to silnie korelujące ze sobą skale „procesy etykietowania" oraz „wyobcowanie".



Rys. 4.7. Percepcja poszczególnych elementów atmosfery edukacyjno-wychowawczej przez uczniów w poszczególnych przedziałach wiekowych
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

6. Podsumowanie i wnioski

Określenie, w jaki sposób uczniowie postrzegają środowisko własnej szkoły i go doświadczają, stanowiło punkt wyjścia dla analiz niniejszych studiów. Istotne było również, jak różnią się sposoby percepcji tegoż środowiska zależnie od płci i wieku badanych oraz rodzajów szkół, do których uczęszczają.

Próbując znaleźć odpowiedź na postawione w tej fazie badań pytania, dokonano podziału klimatu szkoły na trzy główne jego wymiary („relacje między uczniami", „relacje między uczniami i nauczycielami" oraz „atmosfera edukacyjno-wychowawcza"), przyporządkowując im podskale utworzone zgodnie z przyjętym założeniami (por. rozdz. 3). Po wstępnej analizie rozkładów procentowych i udzielonych na poszczególne pytania odpowiedzi została dokonana redukcja posiadanego materiału interpretacyjnego. W dalszych rozważaniach uwaga została skoncentrowana na 12 utworzonych podskalach przyporządkowanych 3 głównym wymiarom klimatycznym. Rozkłady odpowiedzi na poszczególne pytania są wprawdzie interesujące, jednak w celu rozwiązania szczegółowych problemów badawczych wymagały przetworzenia danych surowych w sposób umożliwiający łatwą interpretację wyników. Tym samym tworzone indeksy oddawać miały każdorazowo wartość w przedziale 1–5, przy czym 5 oznaczała wielkość najlepszą (najlepiej odbieraną przez respondentów) i to niezależnie od charakteru pytania (pytania nacechowane negatywnie zostały odpowiednio przekodowane).

Opierając się na tej procedurze, udało się ustalić, że uczniowie badanych szkół stosunkowo najlepiej postrzegają wartość skali „wyobcowania" (a zatem

negują występowanie takich przypadków). Pozytywnie odnoszą się także do zgrania w klasie („kohezja"), posiadanych więzi społecznych, okazywanej im ze strony nauczycieli akceptacji oraz przypadków etykietowania (naznaczania). Raczej negatywnie wydają się podchodzić do zachowań konkurencyjnych oraz osobistych kontaktów z nauczycielem. Niemniej poszczególne skale różnią się między sobą, są porównywalne jedynie w ograniczonym stopniu, co nie pozwala na wyciąganie w tym przypadku zbyt daleko idących wniosków. Warto nadmienić, że największą spójność odpowiedzi (na podstawie wartości odchyleń standardowych) ustalono w skalach „wsparcie i zaangażowanie nauczycieli", „kohezja" oraz „więzi społeczne", najmniejszą w skalach „współdecydowanie" i „wyobcowanie".

Interesująco prezentują się również dane dotyczące współzależności pomiędzy poszczególnymi skalami. Najwyższe interkorelacje wystąpiły w przypadku rzeczywiście zbliżonych w wymowie wielkości „wyobcowanie" oraz „procesy etykietowania". Silne powiązania odnotowano również pomiędzy odczuwanym poziomem „wsparcia i zaangażowania" ze strony nauczycieli oraz „akceptacją" przez nich przejawianą oraz „procesami etykietowania", względnie „dezintegracją" a „restrykcyjnością nauczycieli".

W kolejnych fazach prowadzonych analiz zostały udokumentowane odmienne sposoby postrzegania szkoły przez uczniów różniących się wiekiem, płcią oraz uczęszczających do różnych typów szkół.

Reasumując przedstawione w rozdziale wyniki, należy stwierdzić, że najlepszy obraz środowiska szkolnego posiadają uczniowie liceów ogólnokształcących, najgorszy – szkół zawodowych, choć złożoność różnic nakazuje powstrzymanie się od jednoznacznych uogólnień. W ten sposób np. uczniowie szkół zawodowych najlepiej postrzegają wartość zgrania w klasie, licealiści natomiast najgorzej osobiste i bliskie kontakty z uczącymi. Ponadto zdecydowanie lepiej na temat klimatu wypowiadają się dziewczęta i w tym przypadku tego typu generalizacja jest uzasadniona: osiągnęły one lepsze wyniki w 9 z 12 skal (statystycznie opracowane); zaledwie dwukrotnie było odwrotnie. Tylko jedna skala nie różnicowała obu grup respondentów.

Podobnie jak w przypadku typów szkół rezultaty osiągane przez grupy respondentów z różnych przedziałów wiekowych pozwalają jedynie na ograniczone generalizowanie wyników. Niemniej jednak nasuwa się przypuszczenie, że wraz z wiekiem rosną oczekiwania uczniów co do kształtowania życia szkoły, poważniejszych, bardziej partnerskich relacji z nauczycielami, czemu szkoła nie zawsze jest w stanie sprostać. Jednak nie można nie zauważyć, że choć wiele skal odzwierciedla coraz bardziej krytyczne opinie dorastającej młodzieży, co widoczne było także podczas analizy różnic pomiędzy typami szkół, to właśnie uczniowie starsi (i najstarsi) stosunkowo lepiej postrzegają własną pozycję w szkole i gronie uczniów, są lepiej zintegrowani, rzadziej spotykają się z sytuacjami wykluczenia czy alienacji.

ROZDZIAŁ 5

Zjawisko agresji i przemocy w szkole w ocenie uczniów

1. CHARAKTERYSTYKA ZJAWISKA AGRESJI I PRZEMOCY Z PERSPEKTYWY SPRAWCY

Dokonanie charakterystyki zjawiska szkolnej agresji i przemocy stanowiło punkt wyjścia dla prezentowanych w niniejszym opracowaniu analiz. W przeprowadzonych badaniach starano się nie tylko o ujęcie typowych, agresywnych i przemocowych zachowań w środowisku szkolnym i pozaszkolnym, lecz także innych, problemowych, dewiacyjnych czy wręcz przestępczych czynów uczniów, które nie są bezpośrednio aktami agresji czy przemocy. Dla umożliwienia porównań[1] przyjęto analogiczne jak w badaniach z roku 1997 kategorie zachowań o cechach agresji i przemocy: fizycznej, werbalnej, psychicznej, przeciw rzeczom, z użyciem broni oraz seksualnej. Poniżej zostaną zaprezentowane najważniejsze wyniki, ustalenia oraz wnioski z przeprowadzonych analiz.

1.1. Występowanie przemocowych, problemowych i przestępczych zachowań uczniów

Charakterystyki sprawstwa czynów o cechach agresji i przemocy dokonano na podstawie analizy odpowiedzi badanych uczniów na pytanie 27. ankiety. Spośród 41 różnych form zachowań problemowych wyodrębniono (podobnie jak w badaniach z roku 1997 – por. Surzykiewicz 2000, s. 268 i n.) 29 pozycji, które zostały przyporządkowane 6 różnym kategoriom agresji i przemocy. Pozostałe 12 stwierdzeń charakteryzowało takie dewiacyjne i przestępcze zachowania uczniów, których nie uznano za przejawy szkolnej agresji i przemocy. Jako ważne zjawiska towarzyszące stały się one częściowo także przedmiotem studiów.

[1] Bardziej szczegółowa analiza porównawcza nie jest przedmiotem niniejszego opracowania. Przytaczane dane z wcześniejszych badań służą jedynie zarysowaniu istniejących tendencji oraz dynamiki zmian. Szerzej o badaniach porównawczych por. Ostrowska, Surzykiewicz (2005).

W pierwszej fazie analiz było interesujące, jak często uczniowie przyznali się do stosowania poszczególnych form zachowań w ostatnich 12 miesiącach, a więc jaka grupa uczniów takie zachowania stosuje.

1.2. Dewiacyjne i przestępcze zachowania uczniów

Poniżej zostały zaprezentowane uzyskane odpowiedzi uczniów charakteryzujące określone formy dewiacyjnych czy przestępczych zachowań uczniów[2]. Prezentowana częstość sprawstwa odnosi się do odpowiedzi potwierdzających przynajmniej jeden taki przypadek w ostatnich 12 miesiącach. Dla dokonania porównania zostały uwzględnione w poniższych zestawieniach także wyniki uzyskane w roku 1997.

Tabela 5.1

Zachowania o charakterze przestępczym uczniów w świetle samoopisu w latach 2003 (N = 1661) oraz 1997 (N = 2368) w %

Nr poz.	Zachowania o charakterze przestępczym	Suma wskazań					
		2003			1997		
		ogółem	dziewczęta	chłopcy	ogółem	dziewczęta	chłopcy
27.30	Przywłaszczyć rzecz lub pieniądze o wartości poniżej 10 zł	5,0	2,4	8,5	3,2	2,3	4,5
27.31	Przywłaszczyć rzecz lub pieniądze o wartości od 10 do 100 zł	2,6	0,7	5,1	1,6	1,1	2,3
27.32	Przywłaszczyć rzecz lub pieniądze o wartości powyżej 100 zł	1,8	0,0	4,2	1,5	0,5	2,9
27.33	Kupić lub dostać rzecz, o której wiedziałeś, że pochodzi z kradzieży	16,3	9,7	24,8	13,8	8,3	21,1
27.38	Włamać się do czyjegoś mieszkania, piwnicy, strychu, komórki itp., aby sobie coś stamtąd przywłaszczyć	3,5	0,5	7,1	1,7	0,5	3,2
27.39	Być zatrzymanym przez policję do wyjaśnienia	7,6	3,1	13,3	5,5	2,5	9,6

Źródło: opracowanie własne.

[2] Poważniejsze formy zachowań uczniów, noszące częściowo także znamiona przestępczości, które zostały uznane za przejawy szkolnej agresji i przemocy zostały ujęte w dalszych zestawieniach.

Jak wskazuje zestawienie w tab. 5.1, grupa uczniów mająca mniej lub bardziej intensywne kontakty ze światem przestępczym nie jest mała. Przeszło co 7. uczeń świadomie kupił lub przyjął rzecz pochodzącą z kradzieży, niemalże co 13. został już zatrzymany przez policję. Dramatycznie sytuacja przedstawia się wśród chłopców. Co czwarty przyznaje się do nabycia lub przyjęcia rzeczy pochodzącej z kradzieży, przeszło co ósmy został zatrzymany przez policję. Stosunkowo najrzadziej dochodzi do przypadków poważniejszych kradzieży. Niepokoić musi uwidoczniona w porównaniu z poprzednimi badaniami jednoznaczna tendencja wzrostu występowania tego typu zachowań.

Już pobieżna analiza prezentowanych danych uwidacznia znaczne różnice w stosunku do płci sprawców. Test χ^2 potwierdził (podobnie jak w roku 1997) istotne statystycznie różnice ($p < 0{,}001$) między chłopcami a dziewczętami w odniesieniu do wszystkich wymienionych stwierdzeń.

T a b e l a 5.2

Zachowania problemowe i dewiacyjne uczniów według samoopisu w latach 2003 (N = 1661) oraz 1997 (N = 2368) w %

Nr poz.	Aspołeczne, dewiacyjne i problemowe zachowania uczniów	Suma wskazań					
		(2003)			(1997)		
		ogółem	dziewczęta	chłopcy	ogółem	dziewczęta	chłopcy
27.16	Oszukiwanie nauczycieli	44,7	41,1	49,0	48,2	45,6	51,7
27.35	Niewracanie na noc bez zgody rodziców	8,6	6,4	11,2	8,0	5,7	11,2
27.36	Uciekanie z domu	4,7	3,5	6,0	3,4	3,2	3,6
27.37	Takie zachowanie, że rodzice byli wzywani do szkoły z tego powodu	12,6	6,0	20,3	9,7	5,6	15,3
27.40	Zażywanie narkotyków lub innych środków o działaniu uzależniającym	12,5	10,0	15,5	10,4	9,2	11,9
27.41	Upijanie się	30,7	26,6	35,5	32,5	27,7	38,9

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Oprócz opisanych wcześniej czynów o charakterze przestępczym w zastosowanym kwestionariuszu zostały ujęte także różnego rodzaju zachowania problemowe czy dewiacyjne, takie jak zażywanie narkotyków, oszukiwanie nauczycieli, upijanie się czy uciekanie z domu, mogące mieć i mające związek ze stosowaniem przemocy przez uczniów. Poniżej zostały zaprezentowane uzyska-

ne częstości potwierdzeń uczestniczenia w tego typu zachowaniach. W tym zestawieniu zostały zaprezentowane dla porównania wartości uzyskane w badaniach z roku 1997.

Ujęte w badaniach dewiacyjne i problemowe zachowania uczniów odnoszą się do głównych obszarów socjalizacji młodzieży: szkoły, rodziny, środowisk pozaszkolnych (grup rówieśniczych). Wprawdzie nie uznano ich jako przejawów szkolnej agresji i przemocy, to jednak są one często wyrazem zjawisk towarzyszących: problemów rodzinnych, spożywania alkoholu czy zażywania narkotyków.

Uzyskane wyniki potwierdzają powszechność praktyki oszukiwania nauczycieli: przyznaje się do tego prawie połowa chłopców oraz przeszło 2/5 dziewcząt. Poważnym problemem pozostaje spożywanie alkoholu przez młodzież: prawie co 3. zapytany uczeń upił się w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Stosunkowo najrzadziej zdarzają się przypadki uciekania z domu czy niewracania do niego bez zgody rodziców (pytania 27.36 i 27.35).

W przeciwieństwie do zachowań o charakterze przestępczym nie stwierdzono ogólnej tendencji wzrostowej ujętych tu problemowych czy dewiacyjnych zachowań uczniów (w przypadku niektórych stwierdzeń – np. upijania się – zanotowano wręcz spadek). Za niepokojący uznać można zapewne widoczny zwłaszcza wśród chłopców przyrost i tak sporej grupy uczniów zażywających narkotyki.

1.3. Występowanie agresywnych i przemocowych zachowań uczniów

Agresywne i przemocowe zachowania uczniów w tej analizie zostały podzielone na sześć różnych kategorii: „agresji i przemocy fizycznej" (AP–FIZ), „agresji i przemocy psychicznej" (AP–PSY), „agresji i przemocy słownej" (AP–WERB), „agresji i przemocy przeciw rzeczom" (AP–WAND), „z użyciem broni" (AP–BRON) oraz „seksualnej" (AP–SEKS). Ponadto został stworzony łączny wskaźnik agresji i przemocy (AP–SUM). Przyjęcie takiego samego jak w poprzednich badaniach (por. Surzykiewicz 2000) schematu kwalifikacji zachowań do poszczególnych kategorii umożliwiło dokonanie analiz porównawczych.

Skala agresji fizycznej została oparta na 10 różnych stwierdzeniach. Poniżej zostały zestawione uzyskane częstości odpowiedzi dla poszczególnych stwierdzeń zawartych w kwestionariuszu. Dla porównania prezentuję także wyniki uzyskane w roku 1997 (tab. 5.3).

Tabela 5.3

Częstość potwierdzeń przez uczniów uczestniczenia w zachowaniach o charakterze agresji i przemocy fizycznej w latach 2003 (N = 1661) oraz 1997 (N = 2368) w %

Nr poz.	Zachowania uczniów o charakterze agresji i przemocy fizycznej (AP–FIZ)	Suma wskazań					
		(2003)			(1997)		
		ogółem	dziewczęta	chłopcy	ogółem	dziewczęta	chłopcy
27.1	Zaczepić i pobić nieznajomą osobę bez powodu	6,6	2,6	11,3	3,4	1,1	6,5
27.5	Bić się z kolegami lub koleżankami	25,8	13,7	40,1	20,1	9,9	33,7
27.6	Bić z całą grupą jednego z uczniów	5,4	0,9	10,6	3,4	0,6	7,3
27.10	Umyślnie potrącać innych	33,7	29,0	39,3	29,2	24,6	35,4
27.11	Umyślnie przewracać innych	19,4	10,4	29,9	12,6	6,4	20,8
27.14	Bić tak silnie, że ktoś odniósł obrażenia ciała	4,6	0,9	8,9	3,1	0,6	7,3
27.15	Bić już leżącego na ziemi	5,6	1,1	11,3	3,5	1,3	6,6
27.19	Uderzyć nauczyciela	1,9	0,2	3,8	0,8	0,4	1,4

Źródło: opracowanie własne.

Jak przedstawiono w tab. 5.3, najczęstszymi formami manifestacji fizycznej agresji i przemocy wśród uczniów są czyny o stosunkowo łagodnym charakterze. Przeszło 1/3 zapytanych uczniów przyznała się do umyślnego potrącania innych, 1/4 do bójek z koleżankami lub kolegami, niespełna 1/5 do umyślnego przewracania innych uczniów. Najrzadziej występują zachowania o charakterze ekstremalnym: pobicia nauczycieli, ciężkie pobicia, bicie grupą jednego z uczniów, bicie bez powodu. Odsetek uczniów potwierdzających sprawstwo w takich zdarzeniach to najwyżej 1/16–1/18 ogółu respondentów.

Charakterystyczne dla tej kategorii agresywnych i przemocowych zachowań uczniów zróżnicowanie pod względem płci jest wyraźne: chłopcy zdecydowanie częściej są sprawcami zarówno lżejszych, jak i (zwłaszcza) cięższych aktów przemocy fizycznej, w których dziewczęta uczestniczą bardzo rzadko.

Powyższe zestawienie ilustruje ponadto niepokojącą tendencję zmian: w stosunku do wszystkich stwierdzeń odnotowano wyraźny przyrost uczestniczenia w aktach agresji i przemocy fizycznej (na temat badań porównawczych 1997–2003 zob. Ostrowska, Surzykiewicz 2005).

Kolejnymi wyodrębnionymi na potrzeby badań kategoriami były „agresja i przemoc psychiczna, werbalna" oraz „skierowana przeciw rzeczom". Poniżej prezentuję odpowiedzi zapytanych uczniów na poszczególne stwierdzenia w zestawieniu z wynikami uzyskanymi w badaniach z roku 1997 (tab. 5.4).

Tabela 5.4

Częstość sprawstwa u uczniów agresji i przemocy psychicznej, werbalnej oraz przeciwko rzeczom w latach 2003 (N = 1661) oraz 1997 (N = 2368) w %

Nr poz.	Rodzaj zachowania	Suma wskazań					
		(2003)			(1997)		
		ogółem	dziewczęta	chłopcy	ogółem	dziewczęta	chłopcy
Zachowania uczniów o charakterze agresji i przemocy psychicznej (AP–PSY)							
27.4	Przymuszać innych do zrobienia czegoś, na co oni nie mają ochoty	11,3	6,1	18,0	10,7	6,2	16,8
27.13	Grozić nauczycielowi	3,8	0,9	7,4	2,7	0,9	5,1
27.17	Zmuszać do czynności upokarzających np. takich, jakie są stosowane w stosunku do tzw. kotów	7,3	3,4	12,1	5,3	1,4	10,6
27.21	Zmuszać innych uczniów do kupowania papierosów, piwa (alkoholu) lub innych rzeczy za ich pieniądze	3,4	1,3	6,1	2,6	1,2	4,5
27.23	Utrudniać nauczycielowi prowadzenie lekcji	40,8	35,8	48,9	44,2	37,3	53,4
Zachowania uczniów o charakterze agresji i przemocy werbalnej (AP–WERB)							
27.2	Rozpowszechniać kłamstwa o innych uczniach	28,2	29,0	28,7	26,5	25,1	28,4
27.3	Obrażać i wymyślać innym uczniom	40,3	38,0	44,6	37,1	32,0	44,0
27.18	Używać wulgarnych słów wobec nauczycieli	15,7	10,4	22,8	12,4	9,0	17,1
Zachowania uczniów o charakterze agresji i przemocy przeciw rzeczom (AP–WAND)							
27.12	Niszczyć ławki, krzesła, wyposażenie szkoły lub inne przedmioty w miejscach publicznych	14,0	11,7	17,5	15,5	12,8	19,0
27.20	Niszczyć rzeczy należące do nauczyciela	2,5	0,2	5,3	1,8	0,8	3,1
27.22	Niszczyć rzeczy należące do uczniów	9,6	5,3	15,3	7,2	4,1	11,4
27.25	Bazgrać, pisać na ścianach, ławkach itp.	37,5	35,8	41,5	38,1	38,9	37,1
27.28	Brudzić i malować niezmywalnymi farbami ściany, sprzęt itp.	9,5	5,7	14,4	8,5	5,4	12,6
27.29	Podpalać piwnice lub inne miejsca w szkole albo wokół szkoły	2,8	0,9	5,1	1,0	0,2	2,0

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z oczekiwaniami średnio najwyższe wartości uzyskano w kategorii zachowań o charakterze przemocy werbalnej. Znamienne jest, że te formy postępowania nie są wyłącznie domeną chłopców. Dziewczęta potrafią im dorównać czy wręcz nieznacznie przewyższać (rozpowszechnianie kłamstw

o innych uczniach – odpowiednio 29,0% i 28,7%). W kategorii przemocy psychicznej na uznanie zasługuje z pewnością częste zaznaczanie utrudniania prowadzenia zajęć lekcyjnych (2/5 uczniów). Zbliżony wynik (37,5%) został odnotowany w stosunku do bazgrania po ścianach i ławkach w kategorii przemocy przeciwko rzeczom. W obu kategoriach zauważyć można wyraźną dominację chłopców wśród sprawców, przy czym także tu cięższe czyny należą raczej do rzadkości (grożenie nauczycielowi – 3,8%, zmuszanie innych do kupowania rzeczy za ich pieniądze – 3,4% w kategorii agresji i przemocy psychicznej oraz niszczenie rzeczy nauczyciela – 2,5%, podpalanie piwnic lub innych miejsc – 2,8% w przypadku wandalizmu). W porównaniu z rokiem 1997 nie odnotowano w tych kategoriach istotnego pogorszenia sytuacji (w stosunku do niektórych pozycji zauważyć można nawet nieznaczną poprawę). Inaczej rzecz się ma z agresją i przemocą werbalną, która wydaje się przybierać w szkole na sile: zarówno w podgrupie chłopców, jak i dziewcząt zostały odnotowane istotne przyrosty odsetka sprawców we wszystkich analizowanych typach zachowań.

Kolejnymi wyodrębnionymi w badaniach kategoriami były „agresja i przemoc seksualna" oraz „agresja i przemoc z użyciem broni". W tab. 5.5 została zestawiona częstość sprawstwa tego typu czynów przez badanych uczniów z uwzględnieniem danych uzyskanych w roku 1997.

Tabela 5.5

Częstość sprawstwa przez uczniów czynów o charakterze agresji i przemocy z użyciem broni oraz seksualnej w latach 2003 (N = 1661) oraz 1997 (N = 2368) w %

Nr poz.	Rodzaj zachowania	Suma wskazań					
		(2003)			(1997)		
		ogółem	dziewczęta	chłopcy	ogółem	dziewczęta	chłopcy
Zachowania uczniów o charakterze agresji i przemocy z użyciem broni (AP–BRON)							
27.7	Grozić użyciem gazu, noża, żyletki lub podobnych narzędzi	2,3	0,2	5,1	1,4	0,5	2,6
27.8	Grozić użyciem pistoletu	1,4	0,1	2,9	1,2	0,1	2,6
27.9	Używać w czasie bójki ostrych narzędzi	2,8	0,4	5,8	1,6	0,1	3,6
Zachowania uczniów o charakterze agresji i przemocy seksualnej (AP–SEKS)							
27.26	Zaczepiać innych i prowokować do zachowań seksualnych	2,9	0,9	5,4	1,7	0,6	3,3
27.27	Przymuszać do zachowań seksualnych	2,0	0,0	4,4	1,3	0,3	2,6

Źródło: opracowanie własne.

Ujęte w powyższych kategoriach formy zachowań mają charakter czynów przestępczych i występują w szkole oraz jej najbliższym otoczeniu rzadko, dlatego też z ostrożnością należy interpretować ewentualne różnice czy zachodzące zmiany. Niemniej – podobnie jak w przypadku agresji i przemocy fizycznej – podkreślić wypada dwie wyraźne tendencje: zdecydowaną dominację sprawców płci męskiej we wszystkich ujętych zachowaniach oraz przyrost tego typu czynów w analizowanym okresie (1997–2003).

1.4. Nasilenie różnych form zachowań agresywnych i przemocowych w szkole

W badaniu zjawiska agresywnych i przemocowych zachowań uczniów interesujące było również ustalenie nasilenia tych czynów, a więc określenie częstotliwości ich występowania. Dlatego też zdecydowano się – analogicznie jak w badaniach z roku 1997 – na stworzenie dla poszczególnych kategorii agresji i przemocy wskaźnika ich nasilenia, przyporządkowując częstość określonych zdarzeń odpowiednim wartościom punktowym: 0 punktów – nie zdarzyło się, 1 – zdarzyło się raz czy dwa razy, 2 – zdarzyło się kilka razy, 3 – zdarzyło się kilkanaście razy w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Uzyskane w ten sposób wskaźniki zsumowano dla każdej kategorii zachowań i podzielono przez liczbę osób udzielających odpowiedzi. Uzyskane w ten sposób wyniki zostały zestawione w tab. 5.6.

Tabela 5.6

Wskaźniki nasilenia 6 kategorii agresji i przemocy w badanej próbie (wyniki surowe)

Kategoria agresji i przemocy	Średnia	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum
Fizyczna (AP–FIZ)	1,3700	2,313	0	24
Psychiczna (AP–PSY)	0,9754	1,592	0	15
Werbalna (AP–WERB)	1,0754	1,336	0	9
Przeciwko rzeczom (AP–WAND)	1,0497	1,838	0	18
Z użyciem broni (AP–BRON)	0,1108	0,685	0	9
Seksualna (AP–SEKS)	0,0817	0,489	0	6

Źródło: opracowanie własne.

Warto podkreślić, że interpretacja powyższych wielkości średnich obejmować musi każdorazowo wartości maksymalne, a zatem nie są one ze sobą bezpośrednio, ilościowo porównywalne. Najwyższa wartość w przypadku agresji i przemocy fizycznej nie oznacza, że występuje ona najczęściej.

Niezależnie od współczynników nasilenia agresji i przemocy w szkole zostały utworzone podobne wskaźniki dla nasilenia zachowań dewiacyjnych i przestępczych, które zostały użyte w dalszych fazach analiz, co przedstawia tab. 5.7.

T a b e l a 5.7

Pomiar nasilenia zachowań dewiacyjnych i przestępczych w badaniach

Kategoria zachowań	Średnia	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum
Dewiacyjne	1,7450	2,553	0	18
Przestępcze	0,5224	1,539	0	18

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Ponadto została sprawdzona rzetelność pomiaru nasilenia poszczególnych kategorii agresji i przemocy w szkole. W tab. 5.8 prezentuję uzyskane wyniki.

T a b e l a 5.8

Rzetelność pomiaru wskaźników nasilenia sprawstwa poszczególnych kategorii agresji i przemocy oraz zachowań dewiacyjnych i przestępczych

Kategoria agresji i przemocy	Liczba pozycji	α – Cronbacha
Fizyczna (AP–FIZ)	8	0,7453
Psychiczna (AP–PSY)	5	0,6157
Werbalna (AP–WERB)	3	0,5260
Przeciwko rzeczom (AP–WAND)	6	0,6995
Z użyciem broni (AP–BRON)	3	0,8180
Seksualna (AP–SEKS)	2	0,6806
Zachowania dewiacyjne (ZA–DEW)	6	0,7382
Zachowania przestępcze (ZA–PRZE)	6	0,7868

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Dla oszacowania zależności pomiędzy poszczególnymi kategoriami sprawstwa agresji i przemocy, umożliwiającymi określenie stopnia współwystępowania tych samych sprawców w różnych typów zachowań, zostały obliczone wzajemne korelacje między poszczególnymi wskaźnikami. W tab. 5.9 prezentuję macierz współczynników korelacji.

Tabela 5.9

Macierz współczynników korelacji pomiędzy wskaźnikami nasilenia stosowania agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Fizyczna	Psychiczna	Werbalna	Przeciwko rzeczom	Z użyciem broni
Psychiczna	,664				
Werbalna	,500	,536			
Przeciwko rzeczom	,579	,650	,523		
Z użyciem broni	,639	,558	,279	,474	
Seksualna	,546	,488	,298	,476	,682

Uwaga: wszystkie współczynniki istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$.
Źródło: opracowanie własne.

Jak dokumentują omówione dane, najwyższy stopień powiązań sprawstwa poszczególnych kategorii agresji i przemocy został uzyskany pomiędzy przemocą seksualną a przemocą z użyciem broni (,682), przemocą fizyczną i psychiczną (,664), przemocą psychiczną i przeciwko rzeczom (,650) a także przemocą fizyczną i przemocą przeciwko rzeczom (,639). Najmniejsze współzależności wykazała przemoc werbalna z poważniejszymi, choć rzadszymi przypadkami przemocy z użyciem broni (,279) oraz przemocy seksualnej (,298).

1.5. Nasilenie stosowania agresji i przemocy a płeć i wiek sprawcy

Zagadnienie, czy i w jaki sposób płeć i wiek respondentów różnicuje uzyskane przez nich wskaźniki nasilenia sprawstwa, było celem kolejnej fazy analiz. Założone zostało istnienie silnej zależności pomiędzy płcią uczniów a stosowaniem przez nich agresji i przemocy, a także manifestowanymi przez nich zachowaniami dewiacyjnym i przestępczymi.

Dla porównania wzajemnych powiązań sprawstwa poszczególnych czynów przemocowych w obu badanych podgrupach zostały utworzone oddzielne macierze współczynników korelacji dla chłopców i dziewcząt, które prezentuje tab. 5.10.

T a b e l a 5.10

Macierze współczynników korelacji pomiędzy wskaźnikami nasilenia stosowania agresji i przemocy u chłopców i dziewcząt

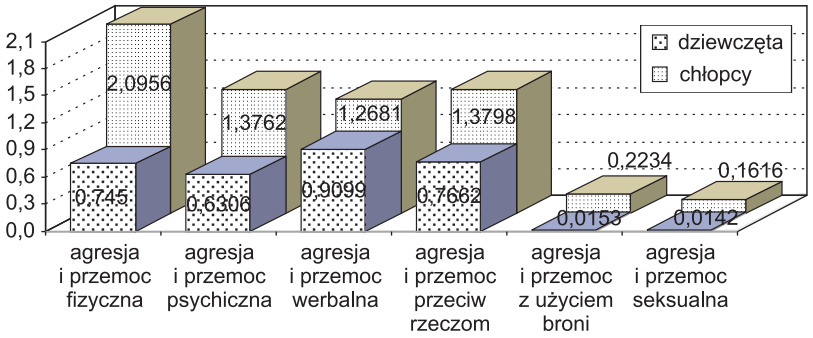
Kategoria agresji i przemocy	Fizyczna	Psychiczna	Werbalna	Przeciwko rzeczom	Z użyciem broni
Chłopcy					
Psychiczna	,672				
Werbalna	,498	,536			
Przeciwko rzeczom	,588	,664	,543		
Z użyciem broni	,682	,620	,336	,529	
Seksualna	,566	,513	,341	,535	,708
Dziewczęta					
Psychiczna	,533				
Werbalna	,523	,531			
Przeciwko rzeczom	,497	,563	,473		
Z użyciem broni	,329	,211	,133	,240	
Seksualna	,347	,337	,230	,228	,244

U w a g a: wszystkie współczynniki istotne statystycznie na poziomie $p < 0{,}01$.

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Zestawione współczynniki korelacji dowodzą istnienia silniejszych związków między stosowaniem poszczególnych form agresji i przemocy w grupie chłopców. Szczególnie wysokie wartości uzyskano w przypadku wzajemnych związków między kategoriami „seksualną" i „z użyciem broni" (,708) „fizyczną" i „z użyciem broni" (,682) oraz „fizyczną" i „psychiczną" (,672). Analogiczne wartości uzyskane w grupie dziewcząt są zdecydowanie niższe, co sugerować może mniejszą koncentrację czynów przemocowych w grupie dziewcząt – sprawców, a także ogólnie niższy wskaźnik ich stosowania.

W kolejnej fazie obliczeń zostały porównane średnie wartości nasilenia stosowania agresji i przemocy u chłopców i dziewcząt. Na rys. 5.1 zostały zilustrowane uzyskane wyniki.



Rys. 5.1. Rozkłady nasilenia stosowania poszczególnych form agresji i przemocy u chłopców i dziewcząt

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Współczynniki nasilenia wszystkich wyodrębnionych kategorii agresji i przemocy są zdecydowanie wyższe u chłopców. Analizowane wielkości nasilenia sprawstwa różnicują chłopców i dziewczęta w większym stopniu niż w przypadku częstości wskazań. Można zatem przyjąć, że nie tylko większa część chłopców stosuje agresję i przemoc w szkole, lecz robi to również częściej niż dziewczęta. Charakterystyczne są w tym kontekście wartości uzyskane dla agresji i przemocy werbalnej. W tym przypadku czynnikiem różnicującym wydaje się nie tyle liczba respondentów stosujących te zachowania, co częstotliwość ich stosowania.

Zgodnie z przewidywaniami procentowo najwyższe różnice uzyskano w przypadku poważniejszych form zachowań przemocowych („seksualna" i „z użyciem broni"). Tutaj współczynniki nasilenia cechy u chłopców są kilkanaście razy wyższe niż u dziewcząt. Tradycyjnie wyraźne dyferencje zostały odnotowane także w przypadku przemocy fizycznej.

Dla statystycznego ugruntowania nasuwających się wniosków sprawdziłem istotność różnic analizowanych wartości średnich. Uzyskane przy pomocy testu T wyniki sumarycznie przedstawia tab. 5.11.

Udokumentowane różnice między wartościami średnimi uzyskanymi dla dziewcząt i chłopców są bardzo dobrze zabezpieczone (istotność na poziomie $p < 0{,}001$). Uzyskane wyniki pozwalają przypuszczać, że z podobną dominacją chłopców mamy do czynienia w przypadku zachowań o charakterze dewiacyjnym oraz (zwłaszcza) przestępczym. Także w tym przypadku została zbadana za pomocą testu T istotność różnic pomiędzy uzyskanymi przez obie podgrupy wartościami średnimi.

Tabela 5.11

Analiza różnic średnich wartości nasilenia sprawstwa agresji i przemocy u chłopców i dziewcząt (test T)

Kategoria agresji i przemocy	Chłopcy		Dziewczęta		MD różnica między średnimi	df	T	Istotność
	M wartość średnia	SD odchylenie standar-dowe	M wartość średnia	SD odchylenie standar-dowe				
Fizyczna	2,0956	2,92152	0,7450	1,29872	–1,3506	1581	–12,162	,000
Psychiczna	1,3762	1,97295	0,6306	1,05223	–,7456	1579	–9,551	,000
Werbalna	1,2681	1,46065	0,9099	1,19526	–,3582	1584	–5,370	,000
Przeciwko rzeczom	1,3798	2,22976	0,7662	1,35232	–,6136	1581	–6,719	,000
Z użyciem broni	0,2234	,96184	0,0153	,25421	–,2081	1572	–6,062	,000
Seksualna	0,1616	,69187	0,0142	,16773	–,1475	1570	–6,003	,000

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5.12

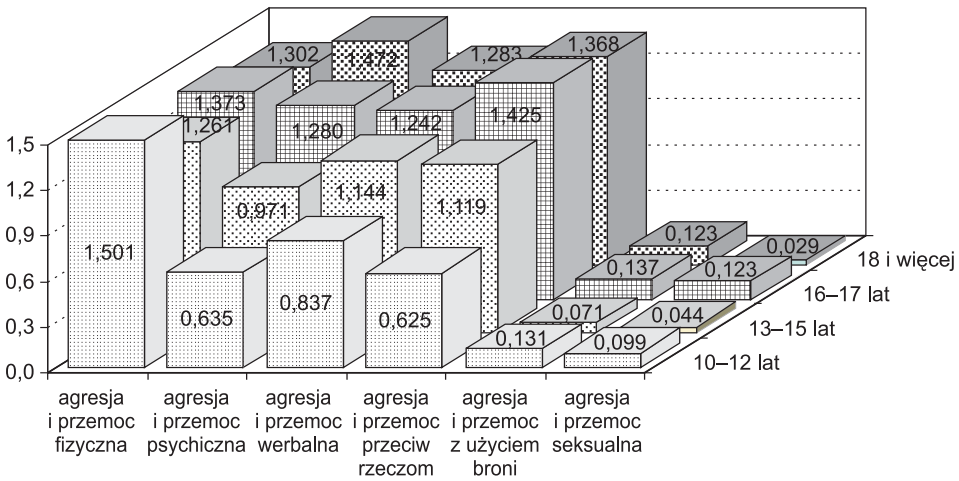
Analiza różnic średnich wartości nasilenia zachowań dewiacyjnych i przestępczych u chłopców i dziewcząt (test T)

Kategoria agresji i przemocy	Chłopcy		Dziewczęta		MD różnica między śred-nimi	df	T	Istotność
	M wartość średnia	SD odchylenie standardowe	M wartość średnia	SD odchylenie standardowe				
Zachowania dewiacyjne	2,1880	2,93496	1,3674	2,10366	–,8206	1584	–6,460	,000
Zachowania przestępcze	,9082	2,11106	,1920	,59648	–,7162	1577	–9,457	,000

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z oczekiwaniami uzyskane wyniki potwierdzają istnienie wyraźnych, statystycznie zabezpieczonych ($p < 0{,}001$) różnic w poziomach nasilenia zachowań o charakterze dewiacyjnym oraz przestępczym u chłopców i dziewcząt. Zwłaszcza w przypadku zachowań dewiacyjnych należy przypuszczać, że nie tylko więcej chłopców uczestniczy w tego typu zachowaniach, lecz robi to także częściej.

Kolejną analizowaną wielkością był wiek uczniów i jego ewentualny wpływ na manifestacje agresji i przemocy oraz innych zachowań problemowych. Dla zbadania tej zależności podzielono respondentów na następujące grupy wiekowe: 10–12 lat (N = 511), 13–15 lat (N = 524), 16–17 lat (N = 431) oraz 18 i więcej (N = 107). Na rys. 5.2 zestawiam uzyskane przez poszczególne grupy wartości średnie.



Rys. 5.2. Stosowanie agresji i przemocy a wiek uczniów. Wartości średnie uzyskane w poszczególnych przedziałach wiekowych

Źródło: opracowanie własne.

Wartość średnich współczynników nasilenia cechy jest różna dla poszczególnych przedziałów wiekowych (szczegółowe wartości zob. tab. 5.13). Najbardziej wyraźne trendy zauważyć można w przypadku przemocy psychicznej, werbalnej oraz przeciwko rzeczom. Te formy agresji i przemocy narastają wraz z wiekiem uczniów. Potwierdza to tezę, że młodzież starsza stopniowo preferuje mniej jawne, pośrednie formy ataku. Jako grupę o podwyższonym ryzyku uznać należy 16–17-nastolatków. W tym przedziale wiekowym obserwujemy wysokie wartości we wszystkich analizowanych kategoriach zachowań oraz najwyższy wskaźnik łączny (5,5797).

T a b e l a 5.13

Stosowanie agresji i przemocy a wiek uczniów. Porównanie średnich wartości nasilenia sprawstwa w poszczególnych przedziałach wiekowych

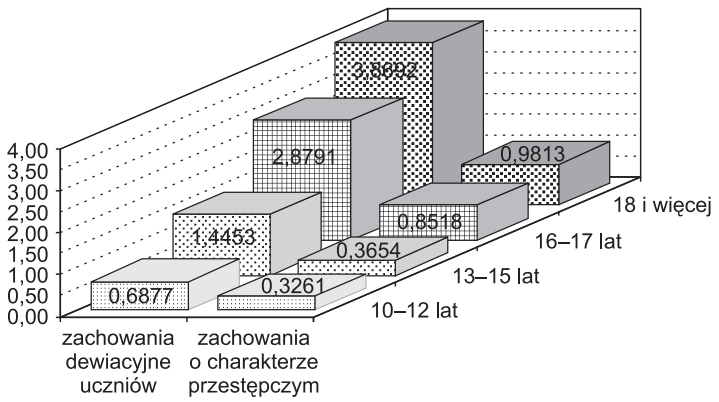
Kategoria agresji i przemocy	10–12 lat		13–15 lat		16–17 lat		18 +		Razem		Wiek	Istotność
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	P
Fizyczna	1,501	2,491	1,264	1,953	1,372	2,550	1,301	2,033	1,373	2,312	,937	,422
Psychiczna	,635	1,420	,971	1,469	1,280	1,756	1,471	1,967	,980	1,598	16,689	,000
Werbalna	,836	1,227	1,144	1,367	1,241	1,369	1,283	1,465	1,080	1,341	9,006	,000
Przeciwko rzeczom	,625	1,644	1,119	1,758	1,424	2,045	1,367	1,943	1,059	1,846	16,551	,000
Z użyciem broni	,130	,7860	,0713	,422	,137	,823	,1226	,6859	,112	,690	,919	,431
Seksualna	,098	,575	,044	,3109	,123	,604	,0286	,217	,082	,493	2,598	,051

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Sprawdzenie statystycznej istotności zaobserwowanych różnic została dokonana przy użyciu jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA. Wyniki obliczeń oraz średnie wartości uzyskane w poszczególnych przedziałach wiekowych ujmuje sumarycznie tab. 5.13[3].

Dane tab. 5.13 potwierdzają, że najsilniejsze zależności pomiędzy wiekiem uczniów a stosowaniem przez nich przemocy zostały odnotowane w przypadku przemocy psychicznej, werbalnej oraz przeciwko rzeczom. Stwierdzone różnice są istotne statystycznie na poziomie $p < 0{,}001$. Charakterystyczny jest zwłaszcza stopniowy wzrost nasilenia pośrednich, mniej jawnych form przemocy (kategorie przemocy psychicznej i werbalnej).

Jeszcze wyraźniejszy okazał się wpływ wieku na zachowania dewiacyjne i przestępcze uczniów. W obu przypadkach została ustalona istotna statystycznie zależność (na poziomie $p < 0{,}001$), przy czym w przypadku zachowań dewiacyjnych była ona zdecydowanie silniejsza ($\eta^2 = 0{,}16$). Rysunek 5.3 ilustruje zmieniające się (narastające) z wiekiem nasilenie zachowań dewiacyjnych i przestępczych badanych uczniów.



Rys. 5.3. Zachowania dewiacyjne i przestępcze a wiek badanych. Wartości średnie uzyskane w poszczególnych przedziałach wiekowych

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Największy skok nasilenia zachowania o charakterze dewiacyjnym i przestępczym dokonuje się między grupą 13–15-nastolatków a 16–17-nastolatków, którzy częstością i intensywnością zachowań przestępczych dorównują prawie uczniom najstarszym. Można zauważyć, że w grupie uczniów 13–15-nasto-

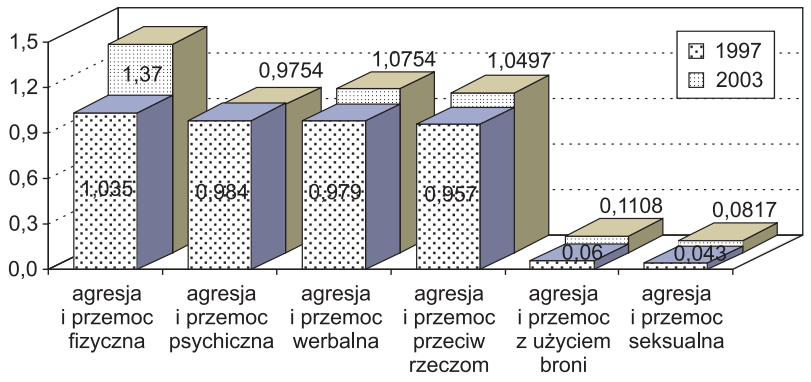
[3] Obliczone dodatkowo porównania poszczególnych grup (test Scheffego wielokrotnych porównań wartości średnich) potwierdziły jedynie wnioski tu prezentowane. Dla zachowania przejrzystości zestawionych danych nie ujęto ich w tabeli.

letnich następuje znaczny wzrost zachowań dewiacyjnych, jednak nie przestępczych. Można przypuszczać, że – przynajmniej niektóre – tego typu zachowania mogą być wstępem do czynów poważniejszych, przestępczych.

1.6. Zmiany w strukturze i nasileniu stosowania przemocy w latach 1997–2003

Dzięki temu, że w dużej części zostały zachowane założenia metodologiczne badań z roku 1997, jest możliwe wyciągnięcie wniosków odnośnie do zmian w strukturze i nasileniu zjawiska na przestrzeni sześciu lat. Jakkolwiek uwarunkowania (np. dobór próby badawczej po reformie systemu szkolnictwa oraz administracyjnej) sprawiają, że do prezentowanych rezultatów należy podchodzić ostrożnie, to jednak przeprowadzone analizy dają rzadką w skali kraju[4] możliwość zasygnalizowania najważniejszych trendów i tendencji rozwojowych, jakie udało się zaobserwować, porównując dane z lat 1997 i 2003.

Jednym z głównych zagadnień było ustalenie zmian nasilenia poszczególnych kategorii uczniowskiej agresji i przemocy w analizowanym okresie. Rysunek 5.4 zestawia obrazowo uzyskane w obu pomiarach wartości odpowiednich współczynników.



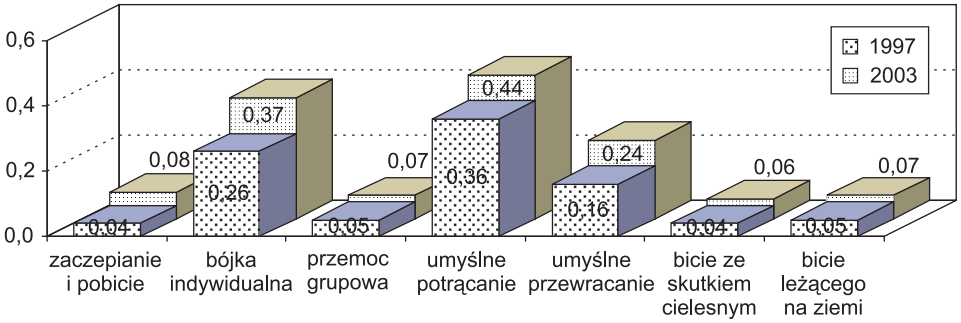
Rys. 5.4. Porównanie wskaźników nasilenia 6 kategorii agresji w badanej próbie w latach 1997 i 2003

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

[4] Zachowana swoista ciągłość metodologiczna daje możliwość dokonania analiz o charakterze podłużnym. Prezentowane skrótowo wnioski mają jedynie dopełnić całościowy obraz zjawiska, choć nie są przedmiotem niniejszej pracy (szczegółowiej nt. rezultatów analiz porównawczych Ostrowska, Surzykiewicz 2005).

Największe wzrosty w porównaniu z rokiem 1997 zostały odnotowane w nasileniu agresji i przemocy fizycznej (sugerowały to już częstości wskazań uczniów). Przyrosty wartości w kategoriach agresji i przemocy werbalnej oraz przeciw rzeczom sugerują, że nie tyle więcej uczniów aktywnie uczestniczy w zachowaniach tego typu, co pewna grupa robi to częściej. Na praktycznie niezmienionym poziomie pozostał wskaźnik przemocy psychicznej.

Odnotowane zdecydowanie wyższe wskaźniki nasilenia stosowania agresji i przemocy fizycznej skłoniły do przyjrzenia się bliżej wartościom konkretnych form zachowań składających się na tę kategorię. Poniżej zostały zestawione wyniki uzyskane w przypadku sześciu najczęstszych form zachowań w roku 1997 i 2003.



Rys. 5.5. Porównanie wskaźników nasilenia wybranych czynów o charakterze agresji i przemocy fizycznej w latach 1997 i 2003

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Jak przedstawia rys. 5.5, podobne wzrosty nasilenia stosowania agresywnych i przemocowych zachowań wśród uczniów zostały odnotowane tak w przypadkach lżejszych (potrącania, przewracania), jak i poważniejszych czynów.

Przeprowadzone w obu pomiarach analizy zależności stosowania agresji i przemocy od płci badanych dały bardzo zbliżone rezultaty. W obu przypadkach udokumentowano istnienie silnych, istotnych statystycznie różnic, potwierdzających wyraźną dominację chłopców. W odniesieniu do wieku stwierdzono – podobnie jak w roku 1997 – silne zależności w przypadku sprawstwa agresji i przemocy psychicznej oraz przeciwko rzeczom. Dodatkowo uzyskano (inaczej niż w poprzednich badaniach) potwierdzenie powiązania stosowania przemocy werbalnej w zależności od wieku. Z uwagi jednak na odmienne założenia przeprowadzonych analiz[5] tych różnic nie należy przeceniać.

[5] Przeprowadzana poprzednio analiza zależności stosowania przemocy od wieku badanych opierała się na poziomach klas nauczania (klasy 5–6, 7–8, 1–2 ponadpodstawowe, 3–5 ponadpodstawowe, por. Surzykiewicz 2000) i nie pokrywała się częściowo z przyjętymi przez nas przedziałami wiekowymi.

2. CHARAKTERYSTYKA ZJAWISKA AGRESJI I PRZEMOCY Z PERSPEKTYWY OFIARY

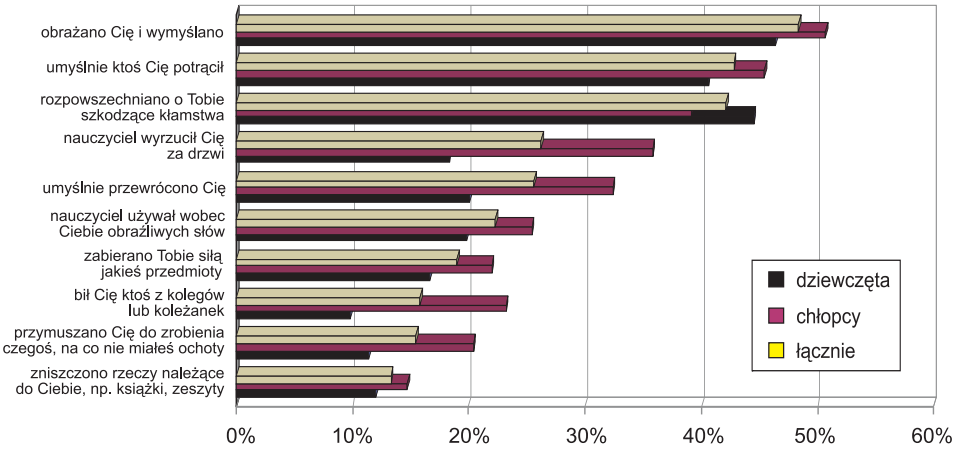
Analiza zjawiska szkolnej agresji i przemocy nie może ograniczać się wyłącznie do perspektywy sprawcy. Jej istotnym aspektem są relacje uczniów na temat własnych doświadczeń podlegania tego typu czynom, stanowiące uzupełnienie i pogłębienie wiedzy na temat tego fenomenu. Dlatego też w badaniach zapytano uczniów o to, czy stali się ofiarą określonych czynów w ostatnim roku, jak często się to zdarzyło i czy wydarzyło się to na terenie szkoły, czy poza nią. Analogicznie do perspektywy sprawcy wyodrębniono te same kategorie agresywnych i przemocowych zachowań, przyporządkowując poszczególne rodzaje zdarzeń do grupy ofiar agresji i przemocy fizycznej (O–FIZ), psychicznej (O–PSY), werbalnej (O–WERB), przeciwko własności i rzeczom (O–WAND), z użyciem broni (O–BRON) oraz seksualnej (O–SEKS).

2.1. Podleganie agresywnym i przemocowym zachowaniom przez uczniów

Rozpoznanie częstości podlegania agresji i przemocy w szkole przeprowadzono na podstawie odpowiedzi udzielonych na pytanie 26. ankiety, które zawierało 29 opisów zdarzeń. Uczniowie starali się określić, które z wymienionych czynów dotknęły ich w ostatnich 12 miesiącach, jak często one wystąpiły oraz czy zachodziły one w szkole, czy poza nią (możliwe były też obie odpowiedzi). Na podstawie zebranych danych ustalono, jakich zdarzeń doświadczyła największa grupa badanych. Rysunek 5.6 ilustruje zachowania najczęściej wskazywane przez całą próbę uczniów.

Uczniowie zdecydowanie najczęściej wskazywali na trzy formy zachowań: obrażano Cię i wymyślano (26.3) – 48,4%, umyślnie ktoś Cię potrącił (26.10) – 42,8% oraz „rozpowszechniano o Tobie szkodzące ci kłamstwa" (26.2) – 42,1%. Najrzadziej zostały zaznaczone czyny poważniejsze, noszące znamiona przestępstwa: „grożono Ci użyciem pistoletu" (26.8) – 0,6% wskazań, „przymuszano Cię do zachowań seksualnych" (26.25) – 1,3%, „zabrano Ci rzecz lub pieniądze o wartości powyżej 100 zł" (26.28) oraz „używano w czasie bójki z Tobą ostrych narzędzi" (26.9) – po 1,9%. W prawie wszystkich typach najczęściej wskazywanych doświadczeń dominują chłopcy. Jedynie w przypadku „rozpowszechniania kłamstw…" (poz. 26.2) przeważają dziewczęta.

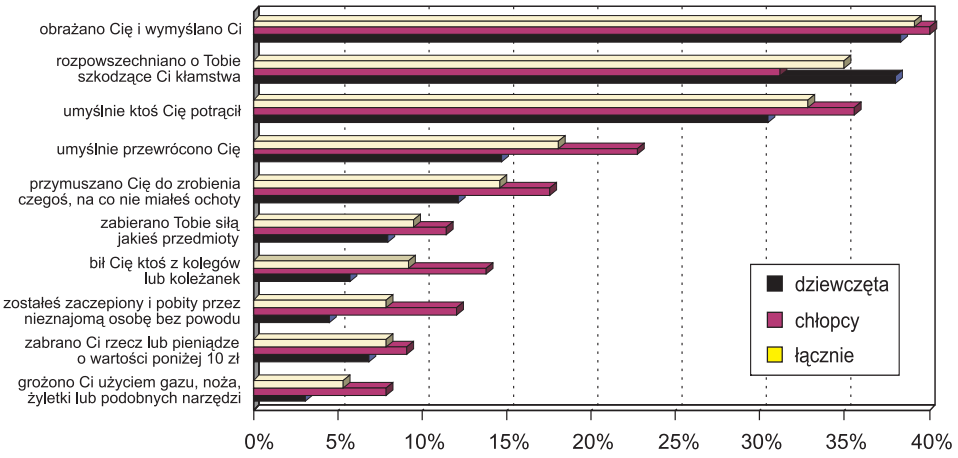
Porównując wyniki badań z roku 1997, należy stwierdzić, że hierarchia wskazań podleganiu określonym czynom agresywnym i przemocowym nie uległa praktycznie zmianom. Dostrzegalne przesunięcia są nieznaczne. Zarówno wśród najczęstszych, jak i najrzadszych wskazań znalazły się te same zdarzenia (por. na ten temat Surzykiewicz 2000 oraz Ostrowska, Surzykiewicz 2005).



Rys. 5.6. Podleganie przez uczniów agresji i przemocy w szkole. Dziesięć najczęstszych form zachowań wskazywanych przez uczniów

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

W kontekście przeprowadzanych badań za interesujące uznałem porównanie, jakich zachowań agresywnych i przemocowych najczęściej doświadczają uczniowie w szkole, a jakich poza nią. Zestawienie czynów, jakim najczęściej podlegają uczniowie poza szkołą (por. rysunek 5.7), dokumentuje, że z wyjątkiem czynów typowo szkolnych (zwłaszcza tych, w których uczestniczył nauczyciel), uzyskane różnice nie są bardzo wyraźne, przy czym częstość zaznaczeń była



Rys. 5.7. Podleganie przez uczniów agresji i przemocy poza szkołą. Dziesięć najczęstszych form zachowań wskazywanych przez uczniów

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

zdecydowanie mniejsza. Także tutaj respondenci zaznaczali najczęściej: „obrażano Cię i wymyślano" (26.3) – 39,1%, „umyślnie ktoś Cię potrącił" (26.10) – 35,0% oraz „rozpowszechniano o Tobie szkodzące ci kłamstwa" (26.2) – 32,8%. Dość charakterystyczne jest, że w środowisku pozaszkolnym, często nieobjętym żadnymi formami kontroli społecznej, dochodzi do poważniejszych czynów. I tak mimo wspomnianej ogólnej zdecydowanie niższej częstości zaznaczeń wyższe odsetki zostały stwierdzone w przypadku np. „grożono Ci użyciem gazu, noża, żyletki lub podobnych narzędzi" (26.7) – 5,3% (wobec 2,0% w szkole), „grożono Ci użyciem pistoletu" (26.8) – 2,1% (0,6% w szkole), „bito Cię, gdy leżałeś już na ziemi" (26.14) – 5,1% (3,1% w szkole), „używano w czasie bójki z Tobą ostrych narzędzi" (26.9) – 3,9% (1,9% w szkole).

Jak już wspomniałem, w ujęciu doświadczeń przemocowych uczniów zostało wyodrębnionych sześć kategorii agresywnych i przemocowych czynów, którymi posługiwano się w dalszych analizach. Na kategorię ofiar przemocy fizycznej składało się w sumie 11 stwierdzeń. Częstość wskazań badanych uczniów odnośnie do podlegania poszczególnym zachowaniom w szkole została przedstawiona w tab. 5.14.

Tabela 5.14

Podleganie przez uczniów agresji i przemocy fizycznej w szkole (w %)

Nr poz.	Podleganie uczniów agresji i przemocy fizycznej (O–FIZ)	Suma wskazań		
		ogółem	dziewczęta	chłopcy
26.10	Umyślnie ktoś Cię potrącił	42,8	40,6	45,4
26.11	Umyślnie przewrócono Cię	25,6	20,1	32,4
26.23	Zabierano Tobie siłą jakieś przedmioty	19,0	16,7	22,0
26.5	Bił Cię ktoś z kolegów lub koleżanek	15,8	9,8	23,2
26.20	Nauczyciel szarpał Cię za uszy	11,6	4,6	20,3
26.1	Zostałeś zaczepiony i pobity przez nieznajomą osobę bez powodu	5,1	3,9	8,4
26.29	Zabrano Ci rzecz lub pieniądze, używając siły lub grożąc jej użyciem	3,9	2,2	5,9
26.21	Nauczyciel wymierzył ci „łapy"	3,8	1,5	6,7
26.6	Biła Cię cała grupa	3,2	1,0	6,1
26.13	Bito Cię tak silnie, że odniosłeś obrażenia ciała	3,1	1,2	5,4
26.14	Bito Cię, gdy leżałeś już na ziemi	3,1	0,6	6,3

Źródło: opracowanie własne.

Wśród zdarzeń zakwalifikowanych jako agresja i przemoc fizyczna badani uczniowie najczęściej wymieniali: „umyślnie ktoś Cię potrącił" (26.10) – 42,8%, „umyślnie przewrócono Cię" (26.11) – 25,6% oraz „zabierano Tobie siłą jakieś przedmioty" (26.23) – 19,0%. Zdecydowanie rzadziej niż w przypadku perspektywy sprawcy zaznaczano „bił Cię ktoś z kolegów lub koleżanek" (26.5) – 15,8% (wobec 25,5% w pytaniu 27.5: „Bić się z kolegami lub koleżankami"). Tłumaczyć to można zapewne nieco odmiennym rozumieniem użytych sformułowań – bić się a bić kogoś. Podobnie jak w odpowiedziach o sprawstwo najrzadziej wskazywano poważniejsze czyny: „ciężkie pobicia z obrażeniami ciała, bicie grupą jednego ucznia czy grabieże". Ofiary tego typu zachowań nie przekraczają 3–4% populacji uczniów. Powyższe rezultaty potwierdzają także istniejące różnice między doświadczaniem przemocy fizycznej przez chłopców i dziewczęta. W stosunku do większości stwierdzeń zostały odnotowane istotne statystycznie różnice w udzielanych odpowiedziach ($p < 0{,}001$, wartości χ^2 od 20,770 do 89,045). Odpowiedź: „zabrano ci rzecz lub pieniądze, używając siły lub grożąc jej użyciem" różnicowała analizowane podgrupy na poziomie $p = 0{,}003$ ($\chi^2 = 13{,}656$). Jedynie w przypadku odpowiedzi „umyślnie ktoś cię potrącił" (26.10) oraz „zabierano Tobie siłą jakieś przedmioty" (26.23) nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic.

Kolejnymi wyodrębnionymi na potrzeby badań kategoriami z perspektywy ofiary były skale podlegania agresji i przemocy psychicznej, werbalnej oraz skierowanej przeciw rzeczom. Poniżej prezentuję odpowiedzi uczniów na poszczególne stwierdzenia.

Tabela 5.15

Częstość doświadczania przez uczniów agresji i przemocy psychicznej, werbalnej oraz przeciwko własności i rzeczom (N = 1661) w %

Nr poz.	Rodzaj doświadczanej przemocy	Suma wskazań		
		ogółem	dziewczęta	chłopcy
1	2	3	4	5
Doświadczane przez uczniów zachowania o charakterze agresji i przemocy psychicznej (O–PSY)				
26.22	Nauczyciel wyrzucił Cię za drzwi	26,2	18,3	35,8
26.4	Przymuszano Cię do zrobienia czegoś, na co nie miałeś ochoty	15,4	11,4	20,4
26.18	Nauczyciel straszył Cię	12,6	8,9	17,3
26.15	Zmuszano Cię do czynności upokarzających, np. takich, jakie stosowane są w stosunku do tzw. kotów	7,4	4,6	10,9
26.16	Zmuszano Cię do kupowania papierosów, piwa (alkoholu) lub innych rzeczy za Twoje pieniądze	2,2	1,1	3,6

Tabela 5.15 (cd.)

1	2	3	4	5
Doświadczane przez uczniów zachowania o charakterze agresji i przemocy werbalnej (O–WERB)				
26.3	Obrażano Cię i wymyślano Ci	48,4	46,4	50,7
26.2	Rozpowszechniano o Tobie szkodzące Ci kłamstwa	42,1	44,5	39,2
26.19	Nauczyciel używał wobec Ciebie obraźliwych słów	22,3	19,8	25,4
Doświadczane przez uczniów zachowania o charakterze agresji i przemocy przeciwko własności i rzeczom (O–WAND)				
26.17	Zniszczono rzeczy należące do Ciebie, np. książki, zeszyty	13,3	12,0	14,7
26.26	Zabrano Ci rzecz lub pieniądze o wartości poniżej 10 zł	9,4	8,3	10,7
26.12	Zniszczono Twoją ławkę lub krzesło w szkole	8,0	7,4	8,8
26.27	Zabrano Ci rzecz lub pieniądze o wartości od 10 zł do 100 zł	3,4	2,3	4,8
26.28	Zabrano Ci rzecz lub pieniądze o wartości powyżej 100 zł	1,9	1,0	3,0

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Podobnie jak w przypadku ustalenia częstości sprawstwa, średnio najwyższe wartości uzyskano w kategorii zachowań o charakterze przemocy werbalnej. Składające się na nią stwierdzenia należą do najczęściej zaznaczanych odpowiedzi w ogóle. Na uwagę zasługuje, że uczniowie częściej czują się ofiarami niż sprawcami zarówno ataków werbalnych, jak i przemocy psychicznej czy też wandalizmu.

Po raz kolejny najniższe częstości wskazań odnotowano w przypadkach skrajnych, poważnych zachowań o częściowo przestępczym charakterze (kradzieże, wymuszenia, znęcanie się). Uzyskane wyniki mogą jednak niepokoić, zwłaszcza gdy przyjrzymy się bardziej zagrożonej grupie chłopców. Co piąty przyznaje, że przymuszano go do rzeczy, na które nie miał ochoty (w całej badanej grupie – 15,4%), przeszło co szósty był straszony przez nauczyciela (1/8 wśród wszystkich uczniów), nad co dziesiątym znęcano się i upokarzano go (ogółem – 7,4%).

Analiza różnic pomiędzy chłopcami i dziewczętami w częstości podlegania agresji nie daje jednoznacznego i wyraźnego obrazu. Wprawdzie chłopcy częściej zaznaczali niemal wszystkie możliwe odpowiedzi (z wyjątkiem 26.2 – „rozpowszechniano o Tobie szkodzące Ci kłamstwa"), to jednak silne, istotne

statystycznie różnice zostały stwierdzone w największym stopniu w przypadku doświadczania agresji i przemocy psychicznej, w najmniejszym w doświadczanych przez uczniów zachowaniach o charakterze agresji i przemocy przeciwko własności i rzeczom. Ważnym w kontekście problematyki badań ustaleniem było udokumentowanie istotnej roli nauczyciela: chłopcy wydają się zdecydowanie częściej podlegać atakom z ich strony niż dziewczęta. Najwyższe różnice odnotowano w przypadku podlegania ze strony nauczycieli agresji i przemocy fizycznej (2 odpowiedzi, istotne statystycznie na poziomie $p < 0{,}001$) oraz psychicznej (2 odpowiedzi, $p < 0{,}001$). W przypadku agresji i przemocy werbalnej (26.19) różnica ta była istotna statystycznie na poziomie $p < 0{,}05$.

Podobnie jak w przypadku samoopisu własnych zachowań agresywnych i przemocowych do najrzadziej zaznaczanych odpowiedzi podlegania takim zachowaniom należały stwierdzenia zakwalifikowane do kategorii „ofiara agresji i przemocy z użyciem broni oraz seksualnej". W tab. 5.16 przedstawiam częstość wskazań przez uczniów poszczególnych odpowiedzi.

T a b e l a 5.16

Częstość podlegania przez uczniów agresji i przemocy z użyciem broni oraz seksualnej (N = 1611) w %

Nr poz.	Rodzaj doświadczanej przemocy	Suma wskazań (2003)		
		ogółem	dziewczęta	chłopcy
Doświadczane przez uczniów zachowania o charakterze agresji i przemocy z użyciem broni (O–BRON)				
26.7	Grożono Ci użyciem gazu, noża, żyletki lub podobnych narzędzi	2,0	1,0	3,3
26.8	Grożono użyciem pistoletu	0,6	0,1	1,1
26.9	Używano w czasie bójki z Tobą ostrych narzędzi	1,9	0,4	3,8
Doświadczane przez uczniów zachowania o charakterze agresji i przemocy seksualnej (O–SEKS)				
26.24	Zaczepiano Cię prowokowano do zachowań seksualnych	2,2	0,9	3,8
26.25	Przymuszano Cię do zachowań seksualnych	1,3	0,5	2,3

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Ujęte w powyższych kategoriach zachowania z całą pewnością nie są bardzo rozpowszechnione w szkołach. Bardzo niska częstość wskazań nakazuje ostrożnie podchodzić do uzyskanych wyników. Niemniej trzeba zauważyć, że zdarzenia takie, choć rzadkie, jednak występują w szkołach, a chłopcy częściej czują się ich ofiarami niż dziewczęta.

2.2. Nasilenie podlegania agresji i przemocy w szkole

Podobnie jak w przypadku sprawstwa agresji i przemocy w szkole interesujące były w dalszych analizach nie tyle same wskazania takich czynów, lecz również częstotliwość ich występowania. Dla tego celu został stworzony dla poszczególnych kategorii podlegania agresji i przemocy wskaźnik ich nasilenia, przyporządkowując częstość określonych zdarzeń odpowiednim wartościom punktowym: 0 punktów – „nie zdarzyło się", 1 – „zdarzyło się raz czy dwa razy", 2 – „zdarzyło się kilka razy", 3 – „zdarzyło się kilkanaście razy" w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Uzyskane w ten sposób wskaźniki zsumowano dla każdej kategorii zachowań i podzielono przez liczbę osób udzielających odpowiedzi. Uzyskane w ten sposób wyniki zostały zestawione w tab. 5.17.

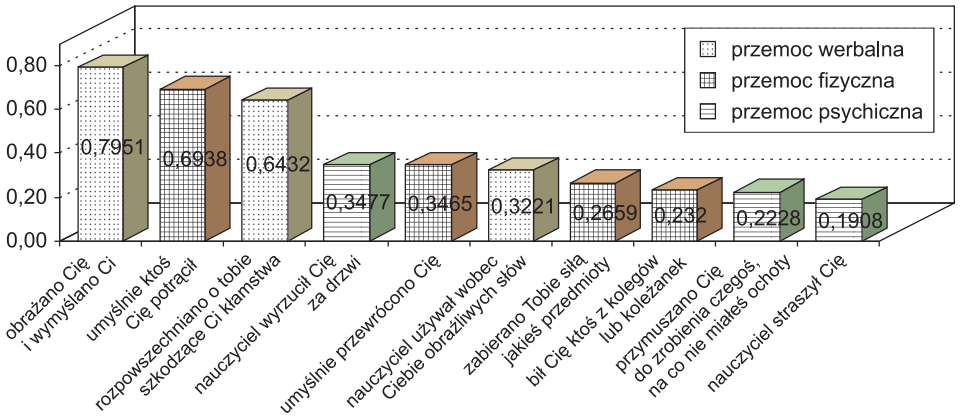
T a b e l a 5.17

Wskaźniki nasilenia podlegania 6 kategoriom agresji i przemocy w badanej próbie (wyniki surowe)

Kategoria agresji i przemocy	Średnia	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum
Fizyczna (O–FIZ)	1,8062	2,597	0	31
Psychiczna (O–PSY)	0,8414	1,434	0	15
Werbalna (O–WERB)	1,5504	1,822	0	9
Przeciwko rzeczom (O–WAND)	0,4700	1,181	0	15
Z użyciem broni (O–BRON)	0,0712	0,518	0	9
Seksualna (O–SEKS)	0,0685	0,475	0	6

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Podobnie jak w przypadku wskaźników nasilenia sprawstwa interpretacja powyższych wielkości średnich obejmować musi każdorazowo wartości maksymalne, a zatem nie są one ze sobą bezpośrednio, ilościowo porównywalne. Niemniej, uwzględniając częstość wskazań poszczególnych zachowań oraz wartości średnich wskaźników ich nasilenia, można uznać, że zdecydowana większość doświadczeń uczniów jako ofiary wiąże się z atakami werbalnymi oraz agresją fizyczną. Najlepiej ilustruje to zestawienie 10 form zachowań o najwyższych wskaźnikach nasilenia.



Rys. 5.8. Dziesięć form zachowań o najwyższym wskaźniku podlegania im w szkole

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Powyższe zestawienie wyników potwierdza, że do zachowań o największym stopniu nasilenia należą przede wszystkim agresywne i przemocowe czyny werbalne oraz fizyczne (zwłaszcza te mniej poważne), a w dalszej kolejności także psychiczne. Obciążenie szkoły oraz uczniów tego typu zachowaniami należy uznać za duże, a nawet bardzo duże. Niezbyt często uczniowska agresja zwraca się przeciwko rzeczom (głównie w formie wandalizmu) należącym do innych uczniów (jej ofiarami staje się z reguły własność szkoły, względnie nauczycieli). Nasilenie pozostałych kategorii zachowań (agresja i przemoc seksualna oraz z użyciem broni) jest niewspółmiernie niższe (najwyższy wskaźnik w tej grupie odnotowano w przypadku „zaczepiania i prowokowania do zachowań seksualnych": 0,0402).

Podobnie jak w przypadku nasilenia sprawstwa została zmierzona rzetelność poszczególnych kategorii nasilenia podlegania agresji i przemocy w szkole. Uzyskane wyniki prezentuje tab. 5.18.

T a b e l a 5.18

Rzetelność pomiaru wskaźników nasilenia podlegania agresji i przemocy dla poszczególnych kategorii

Kategoria agresji i przemocy	Liczba pozycji	α – Cronbacha
Fizyczna (O–FIZ)	11	,701
Psychiczna (O–PSY)	5	,508
Werbalna (O–WERB)	3	,613
Przeciwko rzeczom (O–WAND)	5	,613
Z użyciem broni (O–BRON)	3	,799
Seksualna (O–SEKS)	2	,710

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Dla oszacowania zależności pomiędzy poszczególnymi kategoriami podlegania agresji i przemocy, umożliwiającymi oszacowanie stopnia współwystępowania tych samych ofiar w różnych typach zachowań, zostały obliczone wzajemne korelacje pomiędzy poszczególnymi wskaźnikami. W tab. 5.19 została zaprezentowana macierz współczynników korelacji.

T a b e l a 5.19

Macierz współczynników korelacji pomiędzy wskaźnikami nasilenia podlegania agresji i przemocy

Kategoria podlegania agresji i przemocy	Fizyczna	Psychiczna	Werbalna	Przeciwko rzeczom	Z użyciem broni
Psychiczna	,532				
Werbalna	,497	,454			
Przeciwko rzeczom	,557	,492	,343		
Z użyciem broni	,462	,436	,224	,526	
Seksualna	,345	,364	,176	,446	,510

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Siła wzajemnych związków pomiędzy podleganiem różnym kategoriom agresji i przemocy w szkole nie jest bardzo duża. Najwyższe wartości zostały odnotowane w przypadku korelacji ofiar „agresji fizycznej z przemocą psychiczną" (,532) oraz „przemocą przeciwko rzeczom" (,557). Najsłabsze zależności wykazały doświadczenia „ataków werbalnych z przypadkami podlegania przemocy seksualnej" (,176) oraz „z użyciem broni" (,224).

2.3. Płeć i wiek a podleganie agresji i przemocy

Podobnie jak w przypadku pomiaru sprawstwa dokonano analizy zależności od płci i wieku badanych podlegania poszczególnym kategoriom agresji i przemocy. Szczególnie w przypadku płci spodziewano się uzyskania równie jednoznacznych efektów, jak wystąpiło to w ujęciu sprawstwa.

Dla zachowania pewnego systemu analiz badania rozpoczęto od porównania wzajemnych powiązań podlegania poszczególnym czynom przemocowym w podgrupach chłopców i dziewcząt przez utworzenie macierzy współczynników korelacji. Prezentuje tab. 5.20.

T a b e l a 5.20

Macierze współczynników korelacji pomiędzy wskaźnikami nasilenia podlegania agresji i przemocy u chłopców i dziewcząt

Kategoria agresji i przemocy	Fizyczna	Psychiczna	Werbalna	Przeciwko rzeczom	Z użyciem broni
Chłopcy					
Psychiczna	,478				
Werbalna	,486	,448			
Przeciwko rzeczom	,518	,452	,293		
Z użyciem broni	,423	,419	,244	,549	
Seksualna	,276	,322	,126	,472	,487
Dziewczęta					
Psychiczna	,570				
Werbalna	,526	,472			
Przeciwko rzeczom	,621	,546	,399		
Z użyciem broni	,537	,459	,208	,514	
Seksualna	,449	,418	,245	,410	,557

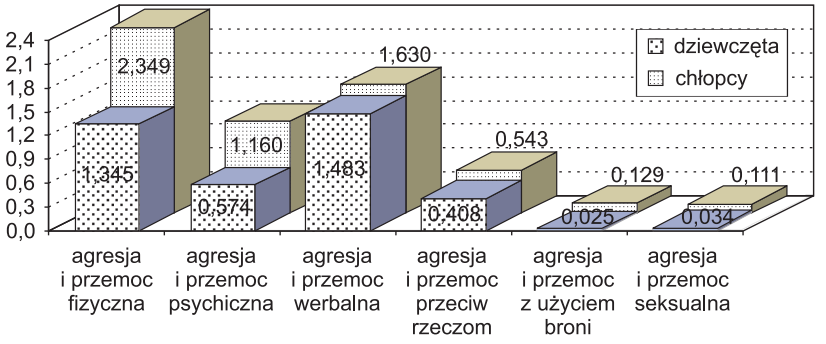
U w a g a: wszystkie współczynniki istotne statystycznie na poziomie $p < 0{,}01$.

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Zestawione powyżej współczynniki korelacji pomiędzy podleganiem poszczególnym formom agresji i przemocy w szkole sugerują istnienie silniejszych zależności wzajemnych w grupie dziewcząt. W połączeniu z uzyskanymi (por. rys. 5.9) wyższymi wartościami nasilenia doświadczeń przemocowych u chłopców oznaczać to może wyższą koncentrację podlegania poszczególnym formom ataków w grupie tych dziewcząt, które stają się ofiarami.

W kolejnej fazie obliczeń porównano średnie wartości nasilenia podlegania poszczególnym kategoriom agresji i przemocy uzyskane przez chłopców i dziewczęta, co ilustruje rys. 5.9.

Podobnie jak w przypadku sprawstwa współczynniki nasilenia wszystkich wyodrębnionych kategorii podlegania agresji i przemocy są wyższe u chłopców. Tym niemniej – jak mogą sugerować opisane wyżej częstości wskazań – najmniejsze różnice udało się dostrzec w przypadku agresji i przemocy werbalnej oraz przeciwko rzeczom. Procentowo najwyższe dyferencje wykazują tradycyjnie kategorie czynów poważniejszych („z użyciem broni” oraz „seksualna”), natomiast nominalnie agresja i przemoc fizyczna.



Rys. 5.9. Rozkłady nasilenia doświadczania poszczególnych form agresji i przemocy u chłopców i dziewcząt

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Dla statystycznego ugruntowania nasuwających się wniosków sprawdzono istotność różnic analizowanych wartości średnich. Uzyskane wyniki za pomocą testu T dla prób niezależnych przedstawia tab. 5.21.

Udokumentowane różnice między wartościami średnimi uzyskanymi dla dziewcząt i chłopców są statystycznie istotne (kategoria „fizyczna", „psychiczna", „z użyciem broni" oraz „łączna" na poziomie $p < 0{,}001$, „seksualna" $p < 0{,}01$, „przeciwko rzeczom" $p < 0{,}05$). Wyjątek stanowią tu ataki werbalne, którym dziewczęta podlegają najwyraźniej z porównywalną siłą i częstością co chłopcy. Niemniej jednak zauważyć należy, że zmierzone różnice są nieco mniejsze niż w przypadku stosowania przemocy.

Kolejną analizowaną wielkością był wiek uczniów i jego wpływ na manifestacje agresji i przemocy oraz innych zachowań problemowych. Dla zbadania tej zależności respondenci zostali podzieleni – analogicznie jak w przypadku pomiaru sprawstwa – na następujące grupy wiekowe: 10–12 lat (N = 499), 13–15 lat (N = 511), 16–17 lat (N = 421) oraz 18 i więcej (N = 102). Dla poszczególnych grup zostały obliczone wartości średnie współczynników podlegania poszczególnym formom szkolnej agresji i przemocy. Na rys. 5.10 zestawiłem uzyskane w ten sposób wielkości.

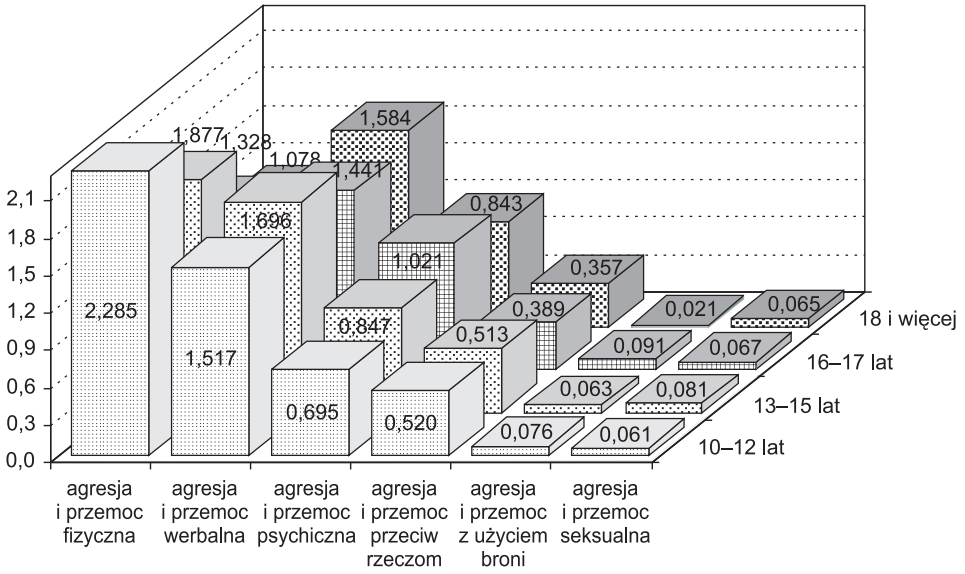
Wartość średnich współczynników podlegania poszczególnym kategoriom agresji i przemocy wydaje się nie być silnie uzależniona od wieku: wartości średnie są porównywalne, przy czym nasilenie podlegania przemocy w grupie uczniów najstarszych (ponad 18 lat) jest najniższe (wskaźnik łączny 3,800 przy średnim 4,702). Jedynie w przypadku agresji i przemocy fizycznej można zaobserwować wyraźny i stosunkowo łatwo wytłumaczalny trend: starsi (a przy tym więksi i silniejsi) uczniowie zdecydowanie rzadziej stają się ofiarami ataków fizycznych. Na takie są narażeni w największym stopniu uczniowie młodsi (przez to mniejsi i słabsi). Prawdopodobnie z tego względu uznać ich można za grupę podwyższonego ryzyka.

T a b e l a 5.21

Analiza różnic średnich wartości nasilenia podlegania poszczególnym kategoriom agresji i przemocy u chłopców i dziewcząt (test T)

Kategoria agresji i przemocy	Chłopcy		Dziewczęta		MD różnica między średnimi	df	T	Istotność
	M wartość średnia	SD odchylenie standardowe	M wartość średnia	SD odchylenie standardowe				
Fizyczna	2,3492	2,9490	1,3445	2,1594	–1,005	1550	–7,728	,000
Psychiczna	1,1603	1,6011	,5744	1,2164	–,586	1530	–8,126	,000
Werbalna	1,6301	1,8575	1,4828	1,7888	–,147	1550	–1,589	,112
Przeciwko rzeczom	,5427	1,2737	,4078	1,0944	–,135	1508	–2,213	,027
Z użyciem broni	,1287	,6649	,0246	,3501	–,104	1479	–3,862	,000
Seksualna	,1113	,5779	,0336	,3669	–,078	1467	–3,126	,002
Suma	5,7199	6,4921	3,7878	5,3509	–1,932	1583	–6,494	,000

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.



Rys. 5.10. Podleganie agresji i przemocy a wiek uczniów. Wartości średnie uzyskane w poszczególnych przedziałach wiekowych

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Sprawdzenia statystycznej istotności zaobserwowanych różnic dokonano przy użyciu jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA. Wyniki obliczeń oraz średnie wartości uzyskane w poszczególnych przedziałach wiekowych ujmuje sumarycznie tab. 5.22.

Zestawienie to potwierdza, że najsilniejsze zależności pomiędzy wiekiem uczniów a podleganiem przemocy stwierdzono w przypadku przemocy fizycznej. Udokumentowane różnice są istotne statystycznie na poziomie $p < 0{,}001$. Także w przypadku przemocy psychicznej udokumentowano istotne statystycznie różnice (choć na niższym poziomie – $p < 0{,}01$). Charakterystyczny jest także stopniowy spadek doświadczania praktycznie wszystkich form przemocy (wyjątkiem jest tu przemoc werbalna) wraz z wiekiem uczniów, co tłumaczyć można zapewne polepszaniem się statusu uczniów starszych (a więc większych i silniejszych). Dla ugruntowania prezentowanych tu wyników dokonano dodatkowo analizy różnic pomiędzy poszczególnymi wartościami (test Scheffego dla wielokrotnych porównań wartości średnich). Oprócz kategorii agresji fizycznej istotne statystycznie okazały się różnice jedynie w przypadku doświadczania przemocy psychicznej pomiędzy grupami 10–12 oraz 16–17-nastolatków.

T a b e l a 5.22

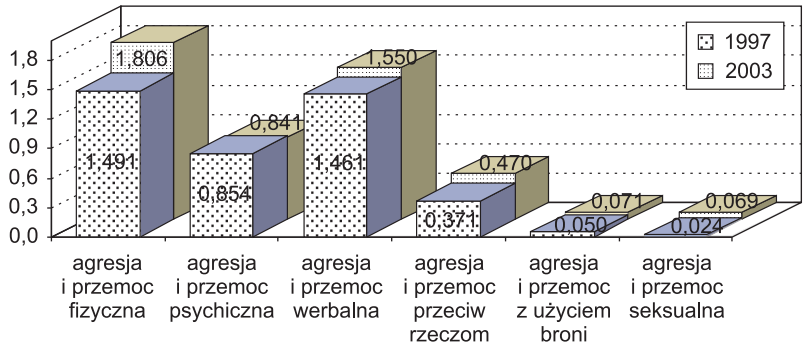
Podleganie agresji i przemocy a wiek uczniów. Porównanie średnich wartości nasilenia podlegania w poszczególnych przedziałach wiekowych

Kategoria agresji i przemocy	10–12 lat		13–15 lat		16–17 lat		18 +		Razem		Wiek	Istotność
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
Fizyczna	2,2846	2,89	1,8767	2,66	1,3278	2,21	1,0784	1,50	1,8062	2,59	13,499	,000
Psychiczna	,6953	1,23	,8469	1,46	1,0214	1,63	,8431	1,34	0,8414	1,43	3,883	,009
Werbalna	1,5170	1,80	1,6961	1,85	1,4408	1,80	1,5842	1,86	1,5504	1,82	1,641	,178
Przeciwko rzeczom	,5196	1,18	,5131	1,23	,3889	1,12	,3571	1,17	,4700	1,18	1,446	,228
Z użyciem broni	,0756	,44	,06340	,52	,0911	,63	,0208	,14	,0712	0,51	,542	,653
Seksualna	,0611	,45	,0811	,52	,0665	,45	,0645	,43	,0685	0,47	,152	,928

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

2.4. Zmiany w strukturze i nasileniu podlegania przemocy w latach 1997–2003

Dzięki przekodowaniu danych[6] z roku 1997 została uzyskana możliwość bezpośredniego porównania wartości współczynników nasilenia podlegania zachowaniom przemocowym w obu badaniach. Dzięki temu formalnemu zabiegowi powstało następujące porównanie interesujących wskaźników.

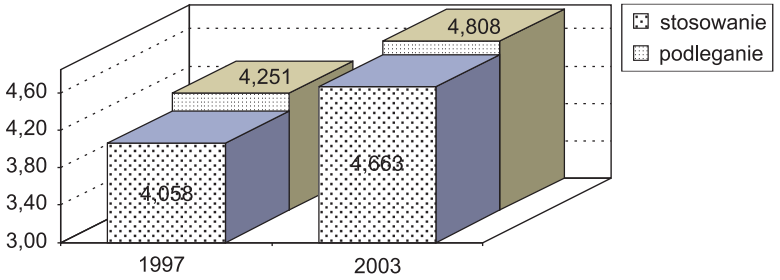


Rys. 5.11. Porównanie wskaźników nasilenia podlegania zachowaniom agresywnym i przemocowym w latach 1997 i 2003

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

W okresie 1997–2003, jak to dokumentuje rys. 5.11, nie doszło do gwałtownych zmian w nasileniu doświadczeń przemocowych u uczniów. Niemniej w pięciu z sześciu analizowanych kategorii zachowań agresywnych odnotowano wzrosty – najwyższe w przypadku przemocy fizycznej oraz wandalizmu (przemocy przeciwko rzeczom i własności). Jedynie w kategorii przemocy psychicznej odnotowano nieznaczny, mieszczący się w granicach błędu statystycznego spadek. Stwierdzone tu w odniesieniu do poszczególnych kategorii zachowań zmiany znajdują odbicie w porównaniu wskaźników sprawstwa (zob. pkt 3, rozdz. 1). Na rys. 5.12 zostały przedstawione obrazowo łączne wskaźniki nasilenia podlegania oraz sprawstwa agresji i przemocy uzyskane w pomiarach w latach 1997 oraz 2003.

[6] Pytanie 27., odnoszące się do podlegania zachowaniom agresywnym i przemocowym w szkole, ująć miało także miejsce zdarzeń (w szkole lub poza nią). W obu pomiarach pytanie to zostało zakodowane w odmienny sposób.



Rys. 5.12. Łączne wskaźniki nasilenia podlegania i sprawstwa zachowań agresywnych i przemocowych w latach 1997 i 2003

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

W analizowanym okresie nastąpił łączny wzrost poziomu agresji i przemocy w szkołach. Udokumentowany on został zarówno w samoopisach sprawców, jak i ofiar, osiągając w obu przypadku bardzo zbliżone wartości nominalne (sprawstwo +0,605, podleganie +0,557) oraz procentowe (odpowiednio +14,9% oraz +13,1%). Z uwagi jednak na pewne, niezależne uchybienia metodologiczne (por. pkt 2, rozdz. 3) wyniki te traktować należy jedynie jako zasygnalizowanie istnienia pewnego trendu, ostrożnie podchodząc do ich jakościowej i ilościowej wymowy. Na uwagę zasługuje zapewne nominalnie praktycznie niezmieniona różnica pomiędzy nasileniem sprawstwa i podlegania agresji i przemocy w obu badaniach (0,143 w roku 1997 oraz 0,145 w 2003).

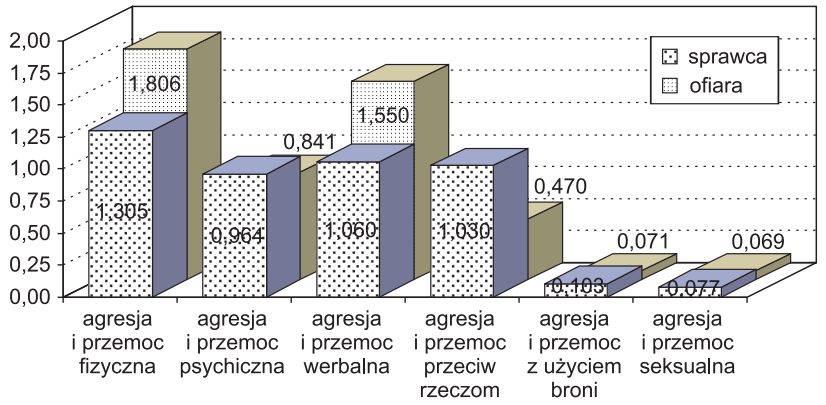
Przeprowadzone w obu pomiarach (1997 i 2003) analizy zależności podlegania agresji i przemocy od płci badanych dały zbliżone, choć nie identyczne rezultaty. Wprawdzie w obu przypadkach udokumentowano istnienie istotnych statystycznie różnic, potwierdzających dominację chłopców w doświadczaniu agresji i przemocy, to jednak nowsze analizy nie potwierdziły związku płci z podleganiem przemocy werbalnej, natomiast w przypadku wandalizmu był on słabszy niż w poprzednim pomiarze. Odmiennie niż w roku 1997 prezentowała się macierz wzajemnych korelacji poszczególnych kategorii agresji i przemocy, wykazując nieco wyższe wartości w grupie dziewcząt.

Analiza wpływu wieku na doświadczenia przemocowe uczniów przyniosła – niezależnie od omawianych wcześniej różnych podejść – wyniki zbliżone, potwierdzając istnienie silnych zależności w przypadku agresji fizycznej oraz – nieco słabszych – w agresji psychicznej.

3. SPRAWCA A OFIARA AGRESYWNYCH I PRZEMOCOWYCH ZACHOWAŃ W SZKOLE

Dla zbadania wzajemnych zależności pomiędzy statusem bycia sprawcą i ofiarą zachowań agresywnych i przemocowych w szkole przeanalizowano stworzone wskaźniki nasilenia sprawstwa (na podstawie odpowiedzi na pyta-

nie 27. ankiety) oraz podlegania agresji i przemocy (pytanie 26.). Poniżej porównano częstość potwierdzeń sprawstwa i podlegania przemocowym i agresywnym zachowaniom u uczniów w poszczególnych kategoriach zachowań.



Rys. 5.13. Nasilenie podlegania i stosowania poszczególnych kategorii agresji i przemocy w szkole

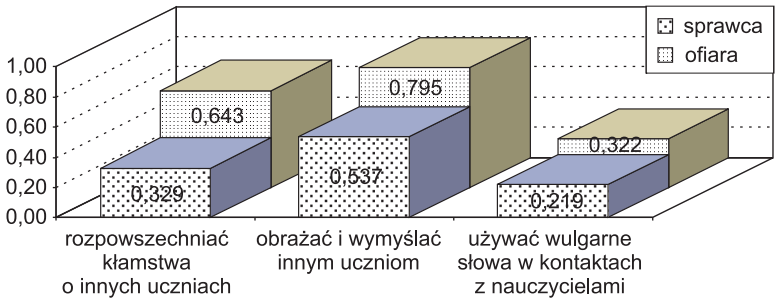
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Uzyskano – analogicznie jak w roku 1997 – częściowo silne dysproporcje między częstością przyznawania się do podlegania agresji i przemocy (ofiara) a jej stosowaniem (sprawca). Badani uczniowie dużo częściej czuli się ofiarami niż sprawcami w przypadku najbardziej rozpowszechnionych form agresji i przemocy, tj. fizycznych i werbalnych, rzadziej natomiast w przypadku przemocy przeciwko rzeczom (wandalizm) oraz przemocy psychicznej. W kategoriach czynów z użyciem broni oraz przemocy seksualnej odnotowane różnice nie są tak wyraźne.

Najwyższe różnice pomiędzy przyznawaniem się do stosowania agresji a jej doświadczania odnotowano w kategoriach przemocy werbalnej (dużo więcej ofiar) oraz przeciwko rzeczom (więcej sprawców). Poniżej prezentuję egzemplarycznie analizę wskaźników nasilenia sprawstwa i podlegania poszczególnym zachowaniom składającym się na kategorię „agresji i przemocy werbalnej".

Badani uczniowie zdecydowanie częściej czują się ofiarami niż sprawcami ataków werbalnych. Najbardziej rozpowszechnioną formą zachowania jest przy tym obrażanie i wymyślanie innym uczniom.

Na podstawie własnych ustaleń (m. in. dane tu prezentowane), wyników wcześniejszych badań oraz literatury przedmiotu oczekiwać należy, że bycie sprawcą łączy się w pewien sposób z byciem ofiarą. Dla oszacowania istnienia takich zależności obliczono współczynniki korelacji pomiędzy wskaźnikami stosowania oraz podlegania poszczególnym formom szkolnej agresji i przemocy. Uzyskane w ten sposób dane prezentuje tab. 5.23.



Rys. 5.14. Nasilenie sprawstwa i podlegania zachowaniom o charakterze przemocy werbalnej
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

T a b e l a 5.23

Macierz korelacji pomiędzy wskaźnikami nasilenia podlegania agresji i przemocy a jej stosowaniem oraz zachowaniami dewiacyjnymi i przestępczymi

Kategoria agresji i przemocy	Podleganie agresji i przemocy						
	fizycznej (O–FIZ)	psychicznej (O–PSY)	werbalnej (O–WERB)	przeciwko rzeczom (O–WAND)	z użyciem broni (O–BRON)	seksualnej (O–SEKS)	łącznie (O–SUM)
Fizyczna (AP–FIZ)	,381	,399	,218	,322	,287	,263	,423
Psychiczna (AP–PSY)	,231	,411	,194	,281	,242	,237	,340
Werbalna (AP–WER)	,248	,297	,351	,235	,125	,193	,348
Przeciwko rzeczom (AP–WAND)	,260	,357	,237	,299	,203	,230	,354
Z użyciem broni (AP–BRON)	,211	,299	,061	,262	,357	,352	,276
Seksualna (AP–SEKS)	,228	,275	,076	,356	,404	,408	,312
Zach. dewiacyjne (ZA–DEW)	,118	,350	,205	,204	,148	,168	,256
Zach. przestępcze (ZA–PRZE)	,203	,336	,130	,279	,231	,261	,292
Stosowanie suma (AP–SUM)	,300	,449	,259	,344	,279	,296	,419

U w a g a: wszystkie współczynniki istotne statystycznie na poziomie $p < 0{,}01$.
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Zestawione w tab. 5.23 dane dokumentują zależności pomiędzy stosowaniem poszczególnych form agresji i przemocy a podleganiem im. Zauważyć można podwyższone wartości korelacji pomiędzy tymi samymi kategoriami zachowań (wyjątkiem jest jedynie agresja werbalna). Oznaczać to może, że uczniowie uwikłani w sprawstwo określonych czynów stają się z większym prawdopodobieństwem także ich ofiarami. Ponadprzeciętnie wysokie współczynniki uzyskano również pomiędzy sprawstwem i podleganiem przemocy z użyciem broni oraz przemocy seksualnej. Stosunkowo najniższe związki stwierdzono między podleganiem atakom werbalnym a stosowaniem innych (niewerbalnych) form agresji i przemocy. Podkreślić należy, że w związku z częściowo niewysoką siłą zależności korelacyjnych do dostrzeżonych prawidłowości podchodzić należy z pewną ostrożnością, tym niemniej dokumentują one istnienie powiązań pomiędzy stosowaniem a podleganiem agresji i przemocy w szkole.

W kolejnej fazie analiz wyodrębniono – podobnie jak w poprzednich badaniach – następujące cztery grupy osób, charakteryzujące się odmiennymi typami doświadczeń przemocowych: ani sprawcy ani ofiary, sprawcy, ofiary, sprawcy i ofiary. Tabela 5.24 przedstawia podział całej badanej populacji.

T a b e l a 5.24

Podział badanej populacji ze względu na typy doświadczeń z agresją i przemocą w szkole

Typ doświadczeń	Liczba osób	Procent
I. Ani sprawca, ani ofiara	176	10,1
II. Sprawca	208	12,9
III. Ofiara	197	12,2
IV. Sprawca i ofiara	1 030	63,9

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki dowodzą, że zaledwie co 10. uczeń (10,1%) nie potwierdził w analizowanym okresie (12 miesięcy) własnego uczestnictwa (jako sprawca i/lub ofiara) w żadnych czynach agresywno-przemocowych. Nieco większa grupa badanych określa się wyłącznie jako sprawcy (13,8%), a nie ofiary (9,8%). Zgodnie z oczekiwaniami[7] zdecydowanie największa część respondentów (niespełna 2/3 – 66,4%) zarówno stosuje, jak i podlega agresywnym i przemocowym zachowaniom w szkole.

[7] W porównaniu z poprzednimi badaniami uzyskane wyniki są porównywalne, choć nie takie same. Wzrosła liczba „sprawców" (wyraźnie, z 5 na 12,9%) oraz „nieuczestniczących" (z 8,6 na 10,1%) przy jednoczesnym spadku w grupach „ofiar" (z 17,2 na 12,2%) oraz „sprawców i ofiar" (z 69,2 na 66,4%).

Niezależnie od podziału całej badanej grupy interesującym zagadnieniem było ustalenie analogicznych wartości dla poszczególnych kategorii agresji i przemocy. Uzyskane w ten sposób rezultaty ilustruje tab. 5.25.

T a b e l a 5.25

Procentowy rozkład frekwencji czterech typów doświadczeń przemocowych w poszczególnych kategoriach agresji i przemocy (uwzględniono tylko ważne odpowiedzi) w %

Typ doświadczeń	Kategorie agresji					
	fizyczna	psychiczna	werbalna	przeciw rzeczom	z użyciem broni	seksualna
I. Ani sprawca, ani ofiara	33,8	47,3	27,4	50,0	96,2	96,5
II. Sprawca	9,2	29,1	9,9	28,3	2,0	1,7
III. Ofiara	23,5	9,5	20,8	9,7	1,3	1,1
IV. Sprawca i ofiara	33,5	14,2	42,0	12,0	0,5	0,7

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Jak dokumentują powyższe rozkłady, udziały poszczególnych typów doświadczeń w badanej grupie są odmienne dla różnych kategorii agresji i przemocy. Grupa uczniów niebędąca ani sprawcą, ani ofiarą, a więc nieuczestnicząca (ani aktywnie, ani pasywnie) w zachowaniach przemocowych, jest najwyższa w przypadku czynów o charakterze agresji seksualnej oraz z użyciem broni. Każdorazowo przeszło 95% uczniów (odpowiednio 96,5% oraz 96,2%) stwierdziło, że nie posiada doświadczeń z tego typu zdarzeniami. W tych poważnych, częściowo przestępczych zachowaniach aktywnie uczestniczy jedynie niewielka grupa uczniów (sprawcy – 1,7% i 2,0%, sprawcy i ofiary – 0,7% i 0,5%). Zbliżona ich część ocenia się jako jedynie ofiary (odpowiednio 1,1% i 1,3%).

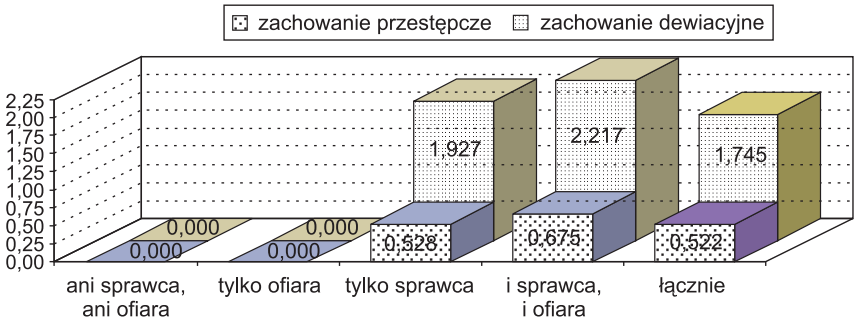
Rozkład wyszczególnionych typów doświadczeń badanych uczniów w przypadku pozostałych kategorii jest zdecydowanie bardziej wyrównany. W kategorii przemocy fizycznej dominują grupy I („ani sprawca, ani ofiara") oraz IV („sprawcy i ofiary"), stanowiąc każdorazowo ok. 1/3 badanych. Stosunkowo duża grupa respondentów postrzega się jedynie jako ofiary takich czynów (23,5%). Na podkreślenie zasługuje zapewne, że właśnie w tej kategorii zachowań (agresja i przemoc fizyczna) liczba tylko ofiar jest zdecydowanie najwyższa.

W kategorii zachowań przeciwko rzeczom zdecydowanie dominuje grupa uczniów nieuczestnicząca w takich zachowaniach (50%). Na podkreślenie zasługuje zapewne wysoki odsetek badanych określających się wyłącznie jako sprawcy (28,3%). Podobny wynik uzyskano w przypadku agresji psychicznej, gdzie znaczna część uczniów postrzega się wyłącznie jako sprawcy (29,1%),

choć większa grupa nie uczestniczy w takich zachowaniach („ani sprawcy, ani ofiary" – 47,3%). Zarówno aktywnie, jak i biernie uczestniczy w takich czynach mniej więcej co siódmy badany (sprawcy i ofiary – 14,2%).

W kategorii agresji werbalnej znaczna część zapytanych określa się zarówno jako „sprawcy, jak i ofiary" (typ IV – 42%), stanowiąc najliczniejszą tego typu grupę. Odsetek badanych nieuczestniczących (ani aktywnie, ani biernie) wynosi w tych formach agresji 27,4% i jest najniższy ze wszystkich analizowanych kategorii. Wskazywać to może na ilościową dominację takich (werbalnych) zachowań agresywno-przemocowych w szkołach.

W kolejnej fazie analiz było interesujące ustalenie zależności pomiędzy typami doświadczeń przemocowych a wykazywanymi zachowaniami dewiacyjnymi i przestępczymi. Dla ich zmierzenia obliczono średnie wartości nasilenia tego typu zachowań u uczniów przynależących do poszczególnych grup. Wyniki ilustruje rys. 5.15.



Rys. 5.15. Zachowania o charakterze dewiacyjnym i przestępczym a typy doświadczeń przemocowych

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Interesujące, że najwyższe wskaźniki zachowań dewiacyjnych i przestępczych uzyskano w przypadku grupy uczniów określających się jako sprawcy i ofiary (a nie sami sprawcy). Uczniowie niestosujący przemocy (jako tylko ofiary bądź zupełnie nieuczestniczący) wydają się zupełnie nie uczestniczyć w zachowaniach o charakterze dewiacyjnym i przestępczym, względnie jedynie uczniowie uczestniczący w takich zachowaniach wydają się stosować przemoc w szkole.

4. UCZNIOWIE SZCZEGÓLNIE OBCIĄŻENI AGRESJĄ I PRZEMOCĄ

Problematyka uczniów szczególnie obciążonych zjawiskiem agresji i przemocy uchodzi powszechnie za jedno z centralnych zagadnień podejmowanych w badaniach nad zjawiskiem agresji i przemocy w szkole. Chodzi tu z jednej

strony o szczególnie brutalnych, bezwzględnych sprawców, tzw. twardy rdzeń. Ta stosunkowo nieliczna, lecz aktywna część grona uczniowskiego (zależnie od przyjętych kryteriów 3–9% uczniów), jest odpowiedzialna za ok. 50–60% wszystkich czynów przemocowych (por. np. Surzykiewicz 2000; Fuchs, Lamnek, Luedtke 2001; Fuchs i in. 2005; Olweus 1996, 1999, a także rozdz. 1). Drugą stosunkowo najliczniejszą grupę stanowią uczniowie, którzy szczególnie często i intensywnie są narażeni na ataki ze strony rówieśników, notoryczne ofiary. W badaniach starano się uwzględnić oba bieguny problemu, przy czym szczególnie ważny był charakter konkretnych zachowań[8].

4.1. „Twardy rdzeń" – notoryczni, intensywni i brutalni sprawcy

Przeprowadzona próba analizy szczególnie niebezpiecznej, aktywnej grupy sprawców przemocy w szkole koncentrowała się na wskazaniu uczniów sprawców czynów szczególnie brutalnych. W tym celu wyodrębniono 12 sformułowań, odnoszących się do tego typu zachowań. Ujęte one zostały w tab. 5.26.

T a b e l a 5.26

Stwierdzenia wykorzystane do wyodrębnienia szczególnie intensywnych i brutalnych sprawców przemocy w szkole

Nr pyt.	Stwierdzenie ankietowe	Kategorie agresji i przemocy
27.1	Zaczepić i pobić nieznajomą osobę bez powodu	Fizyczna
27.5	Bić się z kolegami lub koleżankami	Fizyczna
27.6	Bić z całą grupą jednego z uczniów	Fizyczna
27.14	Bić tak silnie, że ktoś odniósł obrażenia ciała	Fizyczna
27.15	Bić już leżącego na ziemi	Fizyczna
27.19	Uderzyć nauczyciela	Fizyczna
27.17	Zmuszać do czynności upokarzających np. takich, jakie stosowane są w stosunku do tzw. kotów	Psychiczna
27.7	Grozić użyciem gazu, noża, żyletki lub podobnych narzędzi	Z użyciem broni
27.8	Grozić użyciem pistoletu	Z użyciem broni
27.9	Używać w czasie bójki ostrych narzędzi	Z użyciem broni
27.26	Zaczepiać innych i prowokować do zachowań seksualnych	Seksualna
27.27	Przymuszać do zachowań seksualnych	Seksualna

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

[8] Dzięki temu skoncentrowano się na uczniach stosujących szczególnie brutalne formy przemocy. Potencjalni sprawcy częstych ataków jedynie o lżejszym charakterze (wymyślający, przezywający, niszczący rzeczy) w tym przypadku nie byli objęci badaniem.

Dalsze pomiary ujmowały zarówno częstość przyznawania się do takich zachowań, jak i ich intensywność, odnosząc się do opisywanych już wskaźników nasilenia sprawstwa. W ten sposób wyodrębniono grupę 134 uczniów, stanowiącą 8,3% całej badanej próby (z tego niespełna 81% chłopców), która uzyskała najwyższe wskaźniki nasilenia stosowania analizowanych zachowań. W tab. 5.27 skrótowo zostały zestawione przeprowadzone pomiary.

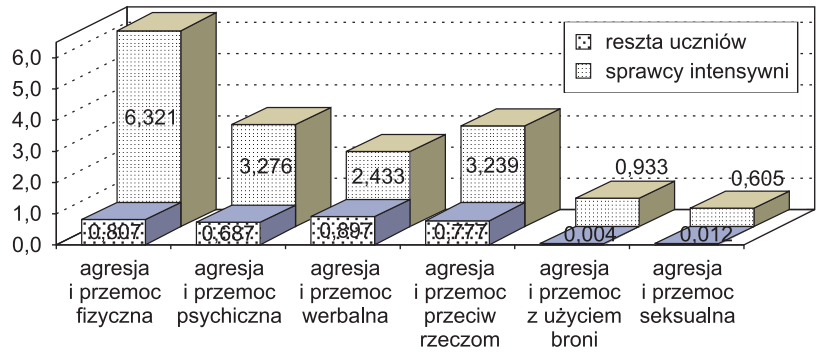
T a b e l a 5.27

Porównanie nasilenia sprawstwa szczególnie brutalnych czynów w grupie sprawców notorycznych, reszcie uczniów oraz całej próbie

Grupa/podgrupa	Ważne	Średnia	Minimum	Maksimum	Mediana
Sprawcy brutalni i notoryczni	134	6,438	3	36	4
Reszta uczniów	1 386	0,329	0	2	0
Cała próba	1 520	0,868	0	36	0

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Jak widać, owa stosunkowo nieliczna grupa uczniów znacznie zawyża średnią stosowania przez całą próbę badawczą szczególnie brutalnych czynów przemocowych. Analizowany wskaźnik nasilenia tego typu zachowań jest przeszło 2,5-krotnie wyższy po uwzględnieniu owego twardego rdzenia (porównanie uczniów nienależących do tej grupy z całą próbą).



Rys. 5.16. Wartości wskaźników nasilenia sprawstwa 6 kategorii agresji i przemocy uzyskane przez grupę notorycznych i brutalnych sprawców w zestawieniu z wartościami uzyskanymi przez pozostałych uczniów

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Pomimo tego, że w pomiarach uwzględniono jedynie najbardziej drastyczne formy przemocy, można było przypuszczać, że grupa ta wyróżnia się przemocowością także w innych badanych kategoriach. Poniżej zestawiam uzyskane przez nią średnie wartości nasilenia stosowania sześciu analizowanych kategorii agresji i przemocy.

Wyodrębniona grupa szczególnie intensywnych sprawców zdecydowanie przewyższa resztę uczniów w częstości i intensywności zachowań o charakterze agresji i przemocy. Dostrzegalne różnice są najwyższe w przypadku najpoważniejszych form zachowań („z użyciem broni", „seksualnej" oraz „fizycznej"). Warto zauważyć, że reszta uczniów osiąga bardzo niskie wskaźniki nasilenia sprawstwa.

4.2. Najbardziej zagrożeni – notoryczne ofiary

Oprócz identyfikacji grupy uczniów o najwyższych skłonnościach do zachowań agresywnych i przemocowych została podjęta również próba ustalenia, jaka część respondentów jest narażona szczególnie często na ataki ze strony rówieśników. Także w tym przypadku w badaniach skoncentrowano się na wybranych, poważnych formach zachowań, mających, względnie mogących mieć, poważne konsekwencje dla ofiar. W ten sposób pomiary uwzględniły 12 stwierdzeń, które zostały zestawione w tab. 5.28.

T a b e l a 5.28

Stwierdzenia wykorzystane do wyodrębnienia uczniów szczególnie zagrożonych agresją i przemocą w szkole

Nr pyt.	Stwierdzenie ankietowe	Kategorie agresji i przemocy
26.1	Zostałeś zaczepiony i pobity przez nieznajomą osobę bez powodu	Fizyczna
26.5	Bił Cię ktoś z kolegów lub koleżanek	Fizyczna
26.6	Biła Cię cała grupa	Fizyczna
26.13	Bito Cię tak silnie, że odniosłeś obrażenia ciała	Fizyczna
26.14	Bito Cię, gdy leżałeś już na ziemi	Fizyczna
26.29	Zabrano Ci rzecz lub pieniądze, używając siły lub grożąc jej użyciem	Fizyczna
26.15	Zmuszano Cię do czynności upokarzających, np. takich, jakie stosowane są w stosunku do tzw. kotów	Psychiczna
26.7	Grożono Ci użyciem gazu, noża, żyletki lub podobnych narzędzi	Z użyciem broni
26.8	Grożono użyciem pistoletu	Z użyciem broni
26.9	Używano w czasie bójki z Tobą ostrych narzędzi	Z użyciem broni
26.24	Zaczepiano Cię i prowokowano do zachowań seksualnych	Seksualna
26.25	Przymuszano Cię do zachowań seksualnych	Seksualna

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

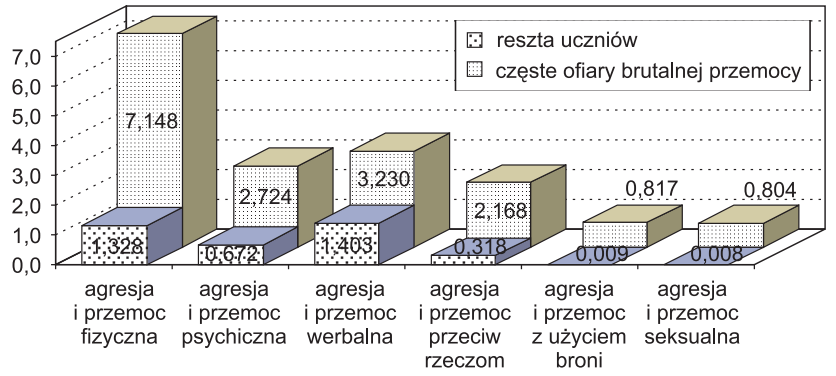
Analogicznie jak w przypadku intensywnych sprawców analizowano wartości wskaźników nasilenia podlegania wyszczególnionym czynom. Dzięki temu wyodrębniono grupę badanych, którzy przyznawali, że szczególnie często doświadczają brutalnych form przemocy. Wyniosła ona w sumie 128 osób, stanowiących 7,9% ogółu respondentów. Także w tej grupie odnotowano wyraźną przewagę chłopców (75,8%, wobec 24,2% dziewcząt). Uzyskane wyniki zostały zestawione w tab. 5.29.

T a b e l a 5.29

Porównanie nasilenia doświadczania szczególnie brutalnych czynów przez grupę typowych i częstych ofiar, resztę uczniów oraz całą badaną próbę

Grupa/podgrupa	Ważne	Średnia	Minimum	Maksimum	Mediana
Częste, notoryczne ofiary	128	5,414	3	34	4
Reszta uczniów	1 483	0,228	0	2	0
Cała próba	1 611	0,640	0	34	0

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.



Rys. 5.17. Wartości wskaźników nasilenia sprawstwa 6 kategorii agresji i przemocy uzyskane przez grupę notorycznych i brutalnych sprawców w zestawieniu z wartościami uzyskanymi przez pozostałych uczniów

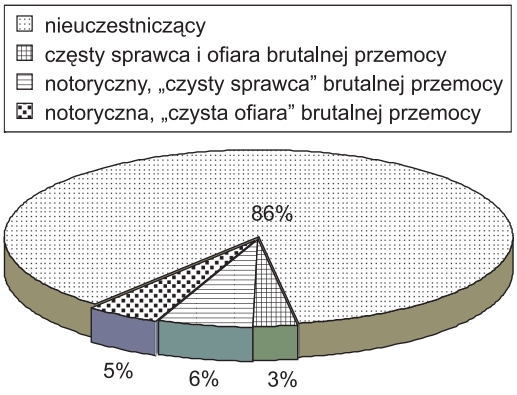
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Udało się udokumentować znaczny wpływ nielicznej grupy uczniów na całkowity poziom doświadczania najbardziej brutalnych form agresji i przemocy w szkole. Uwzględnienie w pomiarach niespełna 8% uczniów jest powiązane aż z 2,8-krotnym wzrostem wskaźnika nasilenia doznawanych przez całą próbę tego typu ataków. Również w tym przypadku założono, że wyodrębniona grupa

szczególnie często doznaje nie tylko tych najbardziej brutalnych form agresji i przemocy, lecz także znacznie częściej od reszty jest poddawana innym, mniej poważnym atakom. Poniżej zostały zestawione wskaźniki nasilenia podlegania sześciu kategoriom agresji i przemocy przez wyodrębnioną w ten sposób część respondentów oraz przez resztę badanych.

Wyniki przedstawione na rys. 5.17 wskazują, że niektóre formy uczniowskiej agresji i przemocy wydają się dotyczyć jedynie nieznacznej, niespełna 8-procentowej grupy uczniów, czyli przeszło 92% respondentów nie doświadcza agresji i przemocy seksualnej czy z użyciem broni. Stosunkowo najmniejsze różnice dostrzec można – podobnie jak wystąpiło to ze sprawstwem – w kategorii agresji werbalnej. Wydaje się ona jedyną kategorią agresji i przemocy, która dotyczy większego grona uczniowskiego.

Podsumowaniem pomiarów grup uczniów szczególnie intensywnie zaangażowanych w brutalne formy agresji i przemocy w szkole była próba ustalenia, jaką część uczniów uznać należy w tym kontekście za „czystych sprawców", „czyste ofiary", a także „sprawców i ofiary" oraz jakiej części uczniów nie dotyczy problematyka poważnej, brutalnej agresji i przemocy w szkole.



Rys. 5.18. Regularne uczestnictwo uczniów w zachowaniach o charakterze brutalnej i skrajnej agresji i przemocy

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Okazuje się, że zdecydowana większość uczniów (86%) nie jest dotknięta bezpośrednio poważnymi, brutalnymi formami agresji i przemocy. Zjawisko agresji i przemocy w szkole jawi się zatem w tych badaniach jako problem stosunkowo nielicznej (ok. 14%) grupy uczniów. Trzeba jednak podkreślić, że perspektywa tych analiz skupia się na zachowaniach ekstremalnych, skrajnych, pomijając inne, negatywne zachowania problemowe czy aspołeczne.

5. PODSUMOWANIE ORAZ WNIOSKI

W niniejszym rozdziale dokonałem próby oceny rzeczywistego rozmiaru agresji i przemocy w szkołach. Zaprezentowane wyniki, ustalenia, wnioski czy interpretacje stanowią podstawę dla dalszych analiz mających udokumentować i zmierzyć siłę oraz jakość zależności zjawiska od właściwości szkolnego kontekstu socjalizacji, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki klimatu szkoły.

Analizując rozmiary badanego zjawiska oraz formy jego manifestacji, zauważyć należy, że w szkołach dominują ataki werbalne, lżejsze przypadki ataków fizycznych, wandalizmu czy presji psychicznej będące częścią życia codziennego szkoły.

Do obrażania i wymyślania innych uczniów przyznaje się przeszło 2/5 badanych, niespełna połowa takich zachowań doświadcza. Zbliżony odsetek respondentów (37,5%) stosuje lżejsze formy wandalizmu (bazgranie po ławkach, ścianach), 1/3 potwierdza umyślne potrącanie kolegów (przeszło 42% czynów takich doświadcza). W świetle zebranych danych nie najlepiej prezentują się relacje z nauczycielami: prawie 45% badanych przyznaje się do ich oszukiwania, przeszło 40% do przeszkadzania im w lekcji, prawie co szósty uczeń używa wobec nich wulgarnych słów.

Zachowania o charakterze agresji bezpośredniej występują zdecydowanie rzadziej („bicie się z kolegami" – 25,8%) i nie one są zjawiskiem niepokojącym. O wiele bardziej problemowe są przypadki poważnej przemocy fizycznej (spowodowanie obrażeń ciała, bicie leżącego na ziemi, przemoc grupowa czy pobicie nieznajomej osoby) oraz psychicznej (przymuszanie do zrobienia czegoś, także do czynności upokarzających). Grupa sprawców takich czynów to ok. 5–6% młodzieży, a ich nasilenie wydaje się narastać.

Pomiar zależności pomiędzy stosowaniem i podleganiem agresji i przemocy a płcią badanych wskazał zdecydowaną dominację chłopców zarówno w przejawianiu, jak i doświadczaniu badanych form zachowań. Jedynie w przypadku podlegania przemocy werbalnej nie stwierdzono istotnych różnic. Dodać należy, że były one wyraźniejsze w przypadku sprawstwa niż podlegania przemocy, zwłaszcza czynów poważniejszych oraz agresji i przemocy bezpośredniej (fizycznej).

Dokonana analiza wpływu zmiennej wiek na stosowanie, względnie doświadczanie, agresywnych i przemocowych zachowań w szkole dowiodła istnienie pewnych zależności. Podczas gdy w przypadku sprawstwa stwierdzono stopniowy wzrost mniej jawnych, pośrednich form przemocy („przemoc werbalna", „psychiczna" oraz „przeciwko rzeczom"), w doświadczaniu przemocy zaobserwowano odpowiednio zabezpieczone statystycznie zależności jedynie

w kategorii przemocy fizycznej. Wraz z wiekiem maleje zdecydowanie prawdopodobieństwo stania się ofiarą takich ataków. W najwyższym stopniu narażeni na nie są uczniowie najmłodsi, 10–12-nastoletni.

Kolejnym aspektem prezentowanych tu analiz było dokonanie szacunkowej oceny tendencji rozwojowych. Dla umożliwienia porównań zadbano o ciągłość metodyczną, stosując częściowo podobny jak w pierwszych badaniach (por. Surzykiewicz 2000) układ prezentacji danych (perspektywa sprawcy, ofiary, relacje między sprawcą a ofiarą) oraz typy analiz (wskaźniki nasilenia, macierze korelacji). Uzyskane i zaprezentowane w rozdziale rezultaty dokumentują dokonujący się na przestrzeni ostatnich lat wzrost agresywnych i przemocowych zachowań uczniów. Potwierdziły go zarówno analizy samoopisu sprawców, jak i ofiar. Wprawdzie ostrożnie należy podchodzić do ilościowej i jakościowej wymowy tych danych, jednak potwierdzają one istnienie niepokojącego trendu. Największe przyrosty odnotowano przy tym w przypadku agresji i przemocy fizycznej oraz stosunkowo rzadkich, lecz poważnych czynów o charakterze przestępczym: „przemocy seksualnej" i „przemocy z użyciem broni". Wyniki przeprowadzonych analiz dokumentują w tym przypadku niepokojący wzrost częstości i intensywności tego typu zachowań, sięgający 85–90%.

Następnym podjętym w tym rozdziale zagadnieniem była próba ujęcia wzajemnych relacji i zależności pomiędzy rolą sprawcy i ofiary przemocy w szkole. Ustalono, że uczniowie zasadniczo częściej postrzegają się jako pokrzywdzeni w przypadku najbardziej rozpowszechnionych form przemocy: „fizycznej" i „werbalnej", natomiast w przypadku „przemocy psychicznej" i (zwłaszcza) „przemocy przeciwko własności i rzeczom" wyższe wartości uzyskały wskaźniki sprawstwa. Ponadto stwierdzono, że zdecydowana większość uczniów (ok. 2/3) staje się zarówno sprawcą, jak i ofiarą agresji i przemocy w szkole. Zaledwie jeden na dziesięciu badanych uczniów nie uczestniczy (aktywnie lub biernie) w czynach agresywnych i przemocowych w szkole.

Wreszcie ostatnim aspektem analiz prezentowanych w tym rozdziale była próba wyselekcjonowania grup uczniów szczególnie dotkniętych brutalnymi i poważnymi formami agresji i przemocy. Jak udało się ustalić, agresja i przemoc w szkole są w dużej mierze problemem stosunkowo nielicznej grupy uczniów. Dotyczy to zarówno sprawców, jak i ofiar. W obu przypadkach udało się wyodrębnić nieznaczną (każdorazowo ok. 8-procentową) grupę respondentów, którzy szczególnie często i intensywnie stosowali, względnie doświadczali, ekstremalnych form przemocy szkolnej. Jak wykazały pomiary, zdecydowana większość uczniów (przeszło 90%) nie ma praktycznie nic wspólnego z przypadkami poważnych, brutalnych form agresji i przemocy w szkole. W kontekście takich ustaleń zatem szczególnie istotne wydaje się odpowiednie ukierunkowanie podejmowanych działań interwencyjnych i prewencyjnych.

ROZDZIAŁ 6

Wpływ właściwości środowiska szkolnego na agresję i przemoc uczniowską

1. WARUNKI ORGANIZACYJNO-STRUKTURALNE SZKOŁY A ZJAWISKO AGRESJI I PRZEMOCY

Ustalenie, czy i w jaki sposób warunki organizacyjno-strukturalne danej szkoły wpływają na agresywność i agresję uczniów, było kolejnym celem badawczym. Dla sprawdzenia tego typu zależności zostały przeanalizowane następujące wielkości: „wielkość klasy", „wielkość miejscowości", „warunki lokalowe" oraz „typ szkoły". Poniżej zostały zaprezentowane najważniejsze ustalenia i wnioski przeprowadzonych analiz.

1.1. Wielkość klasy

Charakterystyczną właściwością organizacyjną szkoły jest jej „zaludnienie", względnie „zagęszczenie", tzn. liczba uczniów oraz nauczycieli, czyli liczebność klas. Tłem interpretacyjnym są w tym przypadku liczne psychologiczne analizy wpływu przestrzeni osobistej oraz poziomu zagęszczenia i zatłoczenia na zachowania ludzi (por. np. Bell i in. 2004; Evans, McCoy 1998; Baron, Rodin 1978; Altman, Wolhwill (eds) 1977). Jedna z nich dowodzi, że wraz ze zwiększeniem liczebności uczniów spada liczba indywidualnych interakcji pomiędzy uczniami a nauczycielami, przy jednoczesnym wzroście ocen ogólnych (por. np. Baron, Rodin 1978).

W stosunku do zachowań problemowych w szkole nadal istnieje przekonanie o istotnym wpływie na nie liczby uczniów w klasach. Dość powszechne są obawy, że właśnie „przeludnienie" szkół, a co się z tym wiąże zbyt duże klasy mogą mieć znaczenie dla rozwoju różnego rodzaju aspołecznych i dewiacyjnych form zachowań wśród uczniów. Przeczyć temu wydają się jednak wyniki badań. Jak dowodzą przeprowadzane analizy empiryczne, nie stwierdza się wyraźnych, bezpośrednich związków pomiędzy wielkością klasy a stosowaniem, względnie podleganiem agresji i przemocy w szkole. W tych badaniach założono, że zależności takie – o ile dają się udokumentować – nie są silne (por. szczegółowe problemy badawcze, rozdz. 3).

Dla sprawdzenia prawdziwości tego stwierdzenia badani zostali podzieleni ze względu na wielkość klas, do których uczęszczają (klasy małe – do 20 uczniów, średnie i duże – powyżej 30). Dla każdej podgrupy zostały policzone wartości średnie stosowania i podlegania poszczególnym formom agresji i przemocy w szkole. Uzyskane wyniki prezentuje tab. 6.1.

T a b e l a 6.1

Średnie wartości stosowania i podlegania agresji i przemocy wg wielkości klas

Wartość	fizyczna	psychiczna	werbalna	przeciwko rzeczom	z użyciem broni	seksualna	agresja (łącznie)
Stosowanie agresji i przemocy							
Mała	1,766	1,008	1,000	,915	,230	,136	5,054
Średnia	1,381	,904	1,033	,973	,099	,072	4,463
Duża	1,171	1,165	1,231	1,353	,106	,091	5,116
Razem	1,367	,968	1,073	1,050	,111	,081	4,651
Podleganie agresji i przemocy							
Mała	2,041	,810	1,726	,473	,101	,027	4,837
Średnia	1,886	,823	1,531	,470	,062	,070	4,717
Duża	1,460	,914	1,545	,470	,091	,077	4,494
Razem	1,806	,842	1,549	,470	,071	,068	4,679

U w a g a: wyróżniono wartości tych kategorii, w których dostrzeżone różnice są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$.

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Za pomocą jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA została sprawdzona istotność statystyczna różnic pomiędzy wartościami średnimi. Dla ujęcia ewentualnych różnic pomiędzy poszczególnymi parami średnich został przeprowadzony test Scheffego (wielokrotne porównania wartości średnich). W przypadku podlegania przemocy zostały stwierdzone pewne związki jedynie w kategorii przemocy fizycznej: różnice istotne statystycznie na poziomie 0,05 między klasami średnimi i dużymi, przy czym siła zależności jest stosunkowo niewielka $\eta^2 = 0,005$).

Wyraźniejsze dyferencjacje udało się udokumentować w przypadku sprawstwa. Jak można przypuszczać, liczba aktów wandalizmu wzrasta wraz z wielkością klasy (istotne statystycznie różnice pomiędzy klasami dużymi i średnimi na poziomie $p < 0,01$). Pewne zależności dały się też ustalić w przypadku przemocy psychicznej (różnice pomiędzy klasami średnimi a dużymi istotne na

poziomie $p < 0,05$) oraz przemocy fizycznej (klasy małe bardziej obciążone $p < 0,05$). Tym niemniej siła wzajemnych zależności zmierzona współczynnikiem eta^2 (η^2) była nieduża (udział wariancji wyjaśnionej nie przekroczył 7% w przypadku wandalizmu).

Wprawdzie udało się udokumentować istnienie pewnych związków między obciążeniem przemocą a wielkością klasy, tym niemniej siła tych zależności nie jest duża. Jednocześnie uzyskane wyniki nie potwierdzają jednoznacznie negatywnego wpływu liczby uczniów w klasie na stosowanie i podleganie przez nich przemocy (np. nasilenie stosowania i podlegania przemocy fizycznej jest wyższe w klasach małych).

1.2. Wielkość miejscowości

Niezależnie od istnienia pewnych, empirycznie i teoretycznie ugruntowanych przesłanek, sugerujących możliwość wpływu wielkości miejscowości na zachowania młodzieży, związanych z poziomem stresu, zachowaniami afiliacyjnymi, wyobcowaniem czy przestępczością (por. Bell i in. 2004) przyjmuje się dość powszechnie, że obciążenie szkoły agresją i przemocą nie jest bezpośrednio uzależnione od wielkości miejsca zamieszkania uczących się. Na potrzeby tych analiz założono, że zmienna ta nie odgrywa decydującej roli w rozwoju, utrwalaniu się czy manifestacji agresywnych i przemocowych zachowań uczniów.

Dla zbadania istniejących dla tej cechy zależności uczniowie zostali podzieleni według miejsca zamieszkania, przez co wyodrębniono następujące podgrupy: wieś, miasto do 10 tys., miasto 10–20 tys., miasto 20–50 tys., miasto 50–100 tys. oraz miasto powyżej 100 tys. mieszkańców[1]. Dla poszczególnych podgrup uczniów zostały policzone następnie średnie współczynniki stosowania i podlegania poszczególnym kategoriom agresji i przemocy. Poniżej zestawiam uzyskane w ten sposób dane.

Zgodnie z oczekiwaniami uzyskane wyniki nie potwierdzają istnienia zależności pomiędzy stosowaniem przemocy a wielkością miejscowości. Uzyskane średnie nie odbiegają znacząco od siebie (pewne trendy zauważyć można w przypadku stosowania przemocy przeciwko rzeczom: nasilenie tego typu zachowań wydaje się większe w dużych i bardzo dużych miasta oraz przemocy seksualnej, która częściej występuje na wsiach i w małych miasteczkach). Warto dodać, że w miastach małych (10–20 tys. mieszkańców) stwierdzono najwyższe wskaźniki nasilenia przemocy fizycznej, psychicznej i werbalnej. Tym niemniej dostrzeżone różnice nie okazały się istotne statystycznie.

[1] Wielkość poszczególnych grup była podobna: 22% wieś, 20% duże miasto, 19% większe miasto, 16% średnie miasto, 13,5% miasto małe. Nieco mniej uczniów (niespełna 9%) pochodziła jedynie z miast bardzo małych (<10 tys. mieszkańców) (por. bardziej szczegółowo podrozdział 3.4.4.).

T a b e l a 6.2

Średnie współczynniki stosowania i podlegania poszczególnym formom agresji i przemocy w zależności od wielkości miejscowości (wyróżniono najwyższe wskaźniki nasilenia)

Stosowanie agresji i przemocy							
Miejscowość	fizyczna	psychiczna	werbalna	przeciwko rzeczom	z użyciem broni	seksualna	agresja (łącznie)
Wieś	1,222	,963	1,067	1,079	,074	,114	4,467
Miasta do 10 tys.	1,190	,823	,897	,743	,110	,096	3,872
10–20 tys.	1,679	1,149	1,164	1,065	,150	,084	5,272
20–50 tys.	1,203	,782	,952	,869	,076	,060	3,878
50–100 tys.	1,524	1,029	1,200	1,219	,111	,072	5,142
Powyżej 100 tys.	1,355	1,019	1,066	1,110	,152	,067	4,735
Razem	1,364	,971	1,072	1,048	,111	,082	4,609
Podleganie agresji i przemocy							
Wieś	1,361	,794	1,404	,473	,039	,080	4,017
Miasta do 10 tys.	1,485	,833	1,459	,435	,115	,054	4,239
10–20 tys.	1,967	,803	1,671	,578	,099	,100	5,127
20–50 tys.	2,048	,836	1,574	,514	,076	,056	4,980
50–100 tys.	2,197	1,071	1,729	,481	,098	,093	5,502
Powyżej 100 tys.	1,747	,699	1,479	,364	,037	,027	4,242
Razem	1,804	,839	1,550	,470	,071	,069	4,673

U w a g a: kolorem szarym wyróżniono wartości tych kategorii, w których dostrzeżone różnice są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$.

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

W przypadku doświadczeń ofiar (podleganie przemocy) dostrzec można pewną prawidłowość w kategorii agresji fizycznej: jej nasilenie wydaje się najwyższe w miastach większych (50–100 tys.), średnich (20–50 tys.), a także małych (10–20 tys.). Częstość i intensywność podlegania agresji w miastach dużych jest mniejsze, a najniższe na wsiach i małych miasteczkach. W przypadku podlegania agresji i przemocy to właśnie miasta większe (do 100 tys.) wydają się najbardziej obciążone (najwyższe wartości średnie w kategorii fizycznej, psychicznej, werbalnej jak również wskaźnik łączny).

Kontrola statystycznej istotności różnic między wartościami średnimi (jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA) udokumentowała, że jedynie w odniesieniu do podlegania przemocy fizycznej dostrzeżone różnice statystycznie istotne (na poziomie $p < 0{,}001$), przy czym siła zależności między analizowanymi zmiennymi nie jest duża (współczynnik η^2 na poziomie 0,014). Rezultaty te potwierdziły dodatkowe porównania poszczególnych par wartości, nie wykazując istotnych różnic pomiędzy innymi wartościami (został zastosowany test Scheffego).

Podobne wyniki zostały uzyskane podczas analizy zależności między zmienną „wielkość miejscowości" a indeksami stosowania zachowań dewiacyjnych oraz zachowań o charakterze przestępczym. W tym przypadku najbardziej obciążone wydają się miasta duże (pow. 100 tys. mieszkańców). Tym niemniej różnice między obliczonymi wartościami średnimi okazały się nie być istotne statystycznie.

Można zatem stwierdzić, że to, z jakich miejscowości pochodzą badani uczniowie, nie ma istotnego wpływu na stosowanie przez nich agresji i przemocy oraz innych dewiacyjnych i przestępczych form zachowań. W przypadku podlegania agresji i przemocy udało się udokumentować statystycznie istotną zależność w kategorii agresji i przemocy fizycznej, choć jej siła nie jest zbyt duża.

1.3. Warunki lokalowe, stan budynku

Wpływ warunków lokalowych na postawy i zachowania uczniów nie jest jednoznaczny. Wielu psychologów środowiskowych potwierdza znaczenie jakości środowiska fizycznego na zachowania (por. na temat środowiska fizycznego oraz tzw. determinizmu architektonicznego np. Bell i in. 2004). Tym niemniej wyniki badań nad problemowymi zachowaniami uczniów nie wydają się w tej kwestii jednoznaczne. Ważną rolę odgrywa także charakter analizowanych zmiennych: o ile wypowiedzi uczniów odnośnie do „twardych", obiektywnych liczb i faktów nie wydają się korelować z poziomem stosowania oraz – częściowo – doświadczania agresji i przemocy w szkole, to inaczej sytuacja przedstawia się z wypowiedziami wartościującymi, oceniającymi budynek szkoły (por. np. Tillmann i in. 2000). Dlatego też w przeprowadzonych analizach próbowano uwzględnić oba wymienione aspekty.

Utworzony na potrzeby pomiarów indeks warunków lokalowych opierał się na odpowiedziach uczniów. Za każdą odpowiedź twierdzącą przyznano 1 pkt. Maksymalnie można było uzyskać w ten sposób 4 punkty, minimalnie 0[2]. W ten

[2] Uczniowie określali, czy w ich szkole znajdują się: świetlica, miejsca spotkań dla uczniów, miejsca dla rozrywki oraz obiekty sportowe.

sposób powstało pięć grup szkół o odmiennym poziomie warunków lokalowych (bardzo dobre, dobre, średnie, złe i bardzo złe). Poniżej zostały zaprezentowane uzyskane w poszczególnych grupach średnie wielkości stosowania i podlegania uzyskane dla poszczególnych kategorii agresji i przemocy.

T a b e l a 6.3

Podleganie i stosowanie agresji i przemocy a warunki lokalowe szkoły. Średnie wartości nasilenia sprawstwa i podlegania

Stosowanie agresji i przemocy							
Poziom warunków lokalowych	fizyczna	psychiczna	werbalna	przeciwko rzeczom	z użyciem broni	seksualna	agresja (łącznie)
Bardzo złe	1,032	1,032	1,033	1,167	,000	,067	4,331
Złe	1,271	,919	1,015	,917	,102	,080	4,304
Średnie	1,340	,949	1,104	1,158	,105	,083	4,738
Dobre	1,521	1,089	1,101	1,052	,128	,068	4,968
Bardzo dobre	2,143	1,057	1,306	1,457	,257	,257	6,477
Podleganie agresji i przemocy							
Bardzo złe	2,867	1,258	2,367	1,069	,464	,345	7,812
Złe	1,630	,786	1,413	,422	,058	,063	4,241
Średnie	1,756	,760	1,546	,455	,042	,064	4,513
Dobre	2,051	,962	1,695	,499	,102	,051	5,218
Bardzo dobre	1,972	1,306	1,667	,667	,086	,176	5,861

U w a g a: kolorem szarym wyróżniono wartości tych kategorii, w których dostrzeżone różnice są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$.

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Wprawdzie – jak ilustruje tab. 6.3 – uzyskane wartości nasilenia sprawstwa odbiegają od siebie częściowo (np. zaskakująco najwyższy poziom stosowania agresji i przemocy w szkołach o najlepszych warunkach lokalowych), to jednak dostrzeżone różnice nie okazały się istotne statystycznie. Dalsze analizy potwierdziły ten wynik. Siła zależności między zmiennymi (η^2) okazała się niewielka, podobnie jak obliczone współczynniki korelacji. Możemy zatem przyjąć, że wpływ panujących w szkole warunków lokalowych nie ma znaczenia dla stosowania przez uczniów przemocy.

Nieco inaczej sytuacja kształtuje się w przypadku podlegania czynom przemocowym. Można zaobserwować w tym przypadku nieco większe rozbieżności, a dostrzeżone różnice są częściowo istotne statystycznie na poziomie 0,05

(podleganie agresji i przemocy fizycznej, werbalnej oraz z użyciem broni najwyższe w szkołach o najgorszych warunkach lokalowych, jednak przemocy psychicznej w szkołach o warunkach najlepszych). Dowodzić to może istnieniu pewnej prawidłowości pomiędzy dostępnością pomieszczeń szkolnych a doświadczaniem roli ofiary (w tym wypadku – z wyjątkiem kategorii przemocy psychicznej – zgadza się także kierunek różnic). Tym niemniej analizowane wartości współczynników korelacji oraz siły zależności między zmiennymi okazały się stosunkowo niewysokie, co nie pozwala na wyciąganie zbyt daleko idących wniosków.

Należy zatem stwierdzić, że nie odnotowano silnych zależności pomiędzy warunkami lokalowymi szkoły a manifestacją agresywnych i przemocowych zachowań przez uczniów. W przypadku doświadczania przez uczniów takich zachowań można mówić o istnieniu pewnych, statystycznie istotnych powiązań, dokumentujących wzrost prawdopodobieństwa stawania się ofiarą agresji i przemocy w szkołach mających gorsze warunki lokalowe. Tym niemniej zmierzona siła tych zależności nie jest duża, co nakazuje ostrożność w ocenie wymowy uzyskanych wyników.

Kolejnym analizowanym kryterium była subiektywna ocena stanu budynku. Założono, że to, jak uczniowie oceniają budynek swojej szkoły, może uzależniać gotowość do manifestowania przez nich zachowań agresywnych i przemocowych, a także warunkować prawdopodobieństwo doświadczania przez nich takich zachowań. Na podkreślenie zasługuje jednak, że subiektywna, uczniowska ocena stanu budynku oddaje często nie tyle obiektywną opinię na ten temat, co ogólne nastawienie ucznia do instytucji i organizacji szkoły. Ogólnie niezadowoleni uczniowie mają zatem skłonności do krytycznego postrzegania szkoły jako takiej (w tym budynku szkoły).

Pomiar zależności korelacyjnych (r-Pearsona) wykazał istnienie powiązań zarówno z podleganiem (przemoc psychiczna –0,147**[3], przemoc werbalna –0,109**, łącznie –0,111**), jak i stosowaniem przemocy (przeciwko rzeczom –0,140**, przemoc werbalna –0,136**, psychiczna –0,130**), a także przejawianymi zachowaniami dewiacyjnym (–0,187**) oraz przestępczymi (–0,102**). Jednoznaczna interpretacja udokumentowanych relacji nie jest jednak łatwa. Oznaczać one mogą: (1) stan budynku wpływa rzeczywiście negatywnie na zachowania uczniów, (2) uczniowie stosujący przemoc, względnie jej podlegający, czują się w szkole gorzej, a co się z tym wiąże, gorzej ją oceniają. Dla oszacowania, na ile uczniowska ocena stanu budynku ma związek z sytuacją ucznia w szkole, zbadano zależność zmiennej „ocena stanu budynku" od takich wielkości jak „konflikty z kolegami", „konflikty z nauczycielami", a także „zadowolenie nauczycieli z osiągnięć".

[3] Poziomy istotności ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

T a b e l a 6.4

Ocena stanu budynku a sytuacja ucznia w szkole (*r*-Pearsona)

Sytuacja ucznia w szkole	Ocena stanu budynku
Zadowolenie z klasy	–0,102**
Konflikty z kolegami (–)	0,173**
Konflikty z nauczycielami (–)	0,234**
Zadowolenie nauczycieli z twoich osiągnięć	–0,134**
Zadowolenie nauczycieli z twoich osiągnięć	–0,204**

** korelacja istotna statystycznie na poziomie 0,01 (2-stronnie).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Powyższe rezultaty mogą sugerować, że uczniowska ocena stanu budynku jest w dużej mierze subiektywną oceną instytucji szkoły (także osoby nauczyciela) oraz sytuacji ucznia w szkole. Dlatego też w toku dalszych obliczeń postarano się ustalić, na ile ocena stanu budynku bezpośrednio wpływa na gotowość stosowania przemocy przez uczniów. Dla oszacowania siły efektów głównych (prostych) oraz efektów interakcyjnych pomiędzy poszczególnymi zmiennymi zależnymi posłużono się trójczynnikową analizą wariancji, uwzględniając oprócz oceny stanu budynku takie wielkości jak konflikty z nauczycielami oraz konflikty z uczniami[4]. Rezultaty przeprowadzonych obliczeń w przypadku sprawstwa są zestawione sumarycznie w tab. 6.5.

Zaprezentowane powyżej dane potwierdzają przypuszczenie, że bezpośredni związek uczniowskiej oceny stanu budynku z poziomem stosowania agresji i przemocy jest mocno ograniczony (najwyższy procent wyjaśnionej wariancji wyniósł 3,0 w przypadku agresji z użyciem broni). Uderza natomiast siła efektów interakcyjnych, osiągając w wielu przypadkach dużo wyższe wartości niż w przypadku efektów prostych. Podobne rezultaty uzyskano w przypadku podlegania przemocy. Zakładać więc można, że ustalone powiązania pomiędzy występowaniem agresji i przemocy a oceną stanu budynku są wynikiem istnienia zależności między percepcją własnej sytuacji ucznia w szkole a ogólną opinią na temat tej instytucji. Uczniowie niezadowoleni skłonni są raczej do bardziej krytycznej oceny środowiska szkoły. Uzyskane wyniki są zgodne z rezultatami innych badań, analizujących np. subiektywnie odbieraną jakość pomieszczeń szkolnych (Tillmann i in. 2000, s. 215 i n.).

[4] Wykorzystano pytania V27 oraz V30 kwestionariusza. Odpowiedzi zaznaczane każdorazowo na skali od „bardzo często" do „wcale".

T a b e l a 6.5

Zależność między stosowaniem przemocy a oceną stanu budynku, konfliktami z kolegami oraz konfliktami z nauczycielami. Wyniki trójczynnikowej analizy wariancji

AP_	Efekty proste						Efekty interakcyjne					
	ocena stanu budynku		konflikty z nauczycielami		konflikty z kolegami		(A) x (B)		(A) x (C)		(B) x (C)	
	A		B		C							
	F	η^2	F	η^2	F	η^2	F	η^2	F	η^2	F	η^2
FIZ	2,55*	0,9	8,90***	3,0	2,58*	0,7	2,98***	4,0	1,91**	2,6	3,11***	3,1
PSY	1,47	0,5	11,30***	3,8	1,84	0,5	3,06***	4,1	1,34	1,8	2,86***	2,9
WER	1,47	0,5	7,33***	2,5	1,29	0,4	1,34	1,8	1,31	1,8	2,16**	2,2
WAND	1,95	0,7	11,57***	3,9	2,67*	0,7	3,60***	4,8	2,27**	3,1	3,76***	3,8
BRON	8,89***	3,0	8,99***	3,0	10,96***	3,0	6,17***	7,9	6,22***	7,9	8,78***	8,4
SEKS	2,09	0,7	4,43**	1,5	4,50**	1,2	5,59***	7,2	6,32***	8,1	5,55***	5,5

U w a g a: wartości η^2 podano w %. Poziomy istotności statystycznej: *** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (wskaźniki istotne statystycznie wyróżniono).

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

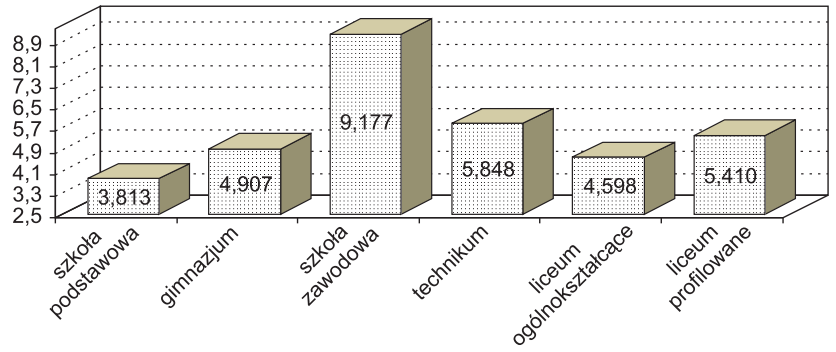
1.4. Typ szkoły

Jak sugerują wyniki licznych – krajowych i międzynarodowych – studiów, zmienna „typ szkoły" znacznie różnicuje poziom stosowania i podlegania przemocy przez uczniów – zwłaszcza w hierarchicznie ustrukturyzowanych systemach szkolnych (por. pkt 3.2.5. rozdz. 1). Istniejący nieformalny podział na szkoły „lepsze" i „gorsze" wpływa na poczucie wartości uczniów, ocenę możliwości i perspektyw życiowych. Wzmacniany jest on z jednej strony faktycznie przeprowadzaną selekcją, której efektem jest koncentracja uczniów trudniejszych, bardziej obciążonych w relacjach pozaszkolnych (sytuacja w rodzinie, wpływ grup rówieśniczych), z drugiej mniejszymi możliwościami kontroli społecznej i wpływu w szkołach o mniejszym prestiżu. Nie bez znaczenia jest przy tym płeć badanych: w szkołach zawodowych i technicznych dominują chłopcy.

1.4.1. Typ szkoły a stosowanie przemocy

Z uwagi na domniemane, wyraźne zależności zmiennej „typ szkoły" z ujętymi w badaniach zachowaniami uczniów przeprowadzono oddzielną analizę dla powiązań sprawstwa i doświadczania agresji i przemocy z typem szkoły.

Pomiary zostały rozpoczęte od próby ogólnego oszacowania obciążenia poszczególnych typów szkół przemocą. W tym celu zestawiono sumowane wartości nasilenia sprawstwa, co ilustruje rys. 6.1.

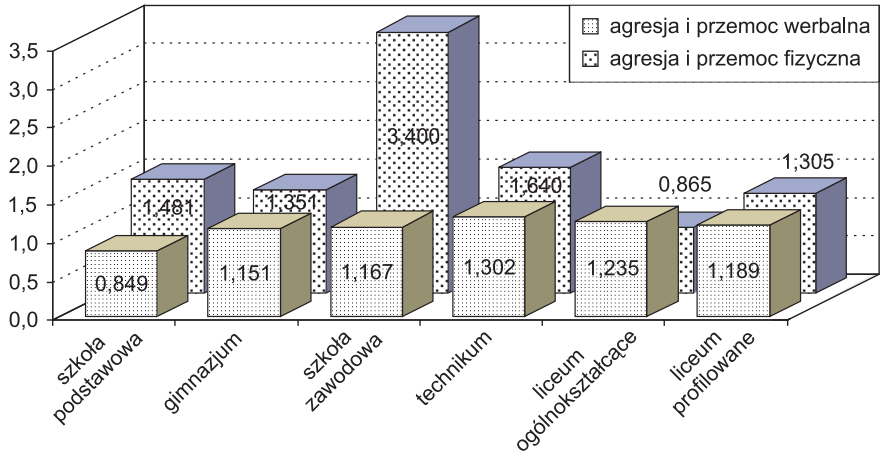


Rys. 6.1. Stosowanie przemocy przez uczniów w poszczególnych szkołach. Sumowane wskaźniki nasilenia sprawstwa

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Uzyskany w ten sposób obraz jest wymowny, oddaje dość wiernie pewną nieformalnie funkcjonującą hierarchię szkół. Zdecydowanie najwyższy łączny wskaźnik nasilenia został stwierdzony w przypadku szkół zawodowych. Częściej niż gdzie indziej uczniowie stosują przemoc w technikach oraz liceach profilowanych. Najniższa wartość wypadła w przypadku liceów ogólnokształcących oraz szkół podstawowych[5].

Niezależnie od łącznych wskaźników nasilenia sprawstwa zostało dokonane porównanie dwóch najczęstszych kategorii szkolnej agresji i przemocy: agresji i przemocy fizycznej oraz werbalnej. Otrzymane w ten sposób rozkłady dokumentują sytuację panującą w poszczególnych typach szkół (por. rys. 6.2). W kategorii sprawstwa przemocy fizycznej dominują w niekwestionowany sposób szkoły zawodowe, zdecydowanie najmniej są obciążone licea ogólnokształcące. Ponadprzeciętne nasilenie zostało zaobserwowane także w przypadku techników oraz szkół podstawowych. W kategorii przemocy werbalnej najwyższe wskaźniki zostały odnotowane w technikach oraz liceach ogólnokształcących. Charakterystyczne wydaje się zwłaszcza wysokie nasilenie przemocy werbalnej w liceach ogólnokształcących. Niską wartość tego wskaźnika w szkołach zawodowych interpretować można raczej poziomem uwrażliwienia uczniów tych szkół na tego typu zachowania. Dodać należy, że stwierdzone różnice nie są w tym przypadku duże.

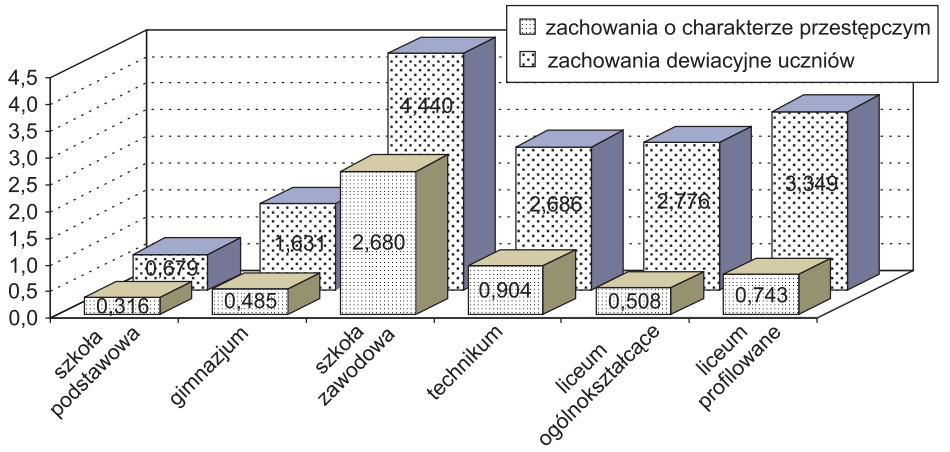


Rys. 6.2. Stosowanie agresji i przemocy fizycznej oraz werbalnej a typ szkoły. Wartości średnie uzyskane w poszczególnych typach szkół

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

[5] Nie należy w tym zestawieniu nadinterpretować niskiego wyniku szkół podstawowych. Niektóre z ujętych form przemocy (np. z użyciem broni, seksualna, niektóre formy psychiczne) występują u najmłodszych uczniów dużo rzadziej, zaniżając w ten sposób zestawioną tu wartość całkowitą.

Dla dopełnienia uzyskanego w ten sposób obrazu zostało dokonane porównanie nasilenia stosowania przez uczniów poszczególnych typów szkół zachowań o charakterze dewiacyjnym i przestępczym. Uzyskane w ten sposób rezultaty zostały zestawione na rys. 6.3.



Rys. 6.3. Zachowania dewiacyjne i przestępcze uczniów a typ szkoły. Zestawione łączne wartości średnie nasilenia dla poszczególnych szkół

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Zdecydowanie najczęściej w czynach o charakterze przestępczym oraz dewiacyjnym uczestniczą uczniowie szkół zawodowych. Stwierdzona w przypadku ogólnego nasilenia przemocy hierarchia znajduje odbicie zwłaszcza w zachowaniach przestępczych. W odniesieniu do zachowań dewiacyjnych charakterystyczny jest wysoki wskaźnik uczestnictwa w nich uczniów liceów ogólnokształcących (wyższy nawet niż w technikach).

Kontrola różnic między wartościami średnimi uzyskanymi w poszczególnych typach szkół została przeprowadzona za pomocą jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA. Dla ustalenia ewentualnych dyferencjacji między poszczególnymi parami wartości przeprowadzono test wielokrotnych porównań wartości średnich Scheffego. Uzyskane w ten sposób wyniki przedstawia tab. 6.6.

Zaprezentowane w tab. 6.6 rezultaty analiz potwierdzają istniejącą zależność pomiędzy poziomem stosowania przemocy przez uczniów a typem szkoły. Uzyskane w poszczególnych typach szkół różnice wartości nasilenia nie są statystycznie istotne jedynie w przypadku przemocy seksualnej. W kategorii przemocy z użyciem broni są one istotne na poziomie 0,05, w pozostałych kategoriach na poziomie 0,001.

T a b e l a 6.6

Typ szkoły a stosowanie agresji i przemocy oraz zachowań dewiacyjnych i przestępczych. Jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA

Rodzaj agresji i przemocy	a szkoła podstawowa	b gimnazjum	c szkoła zawodowa	d technikum	e liceum ogólnokształcące	F liceum profilowane	df	F	p
Fizyczna	1,481 ce	1,350 c	3,400 abdef	1,639 c	,864 ac	1,304 c	5	7,083	,000
Psychiczna	,645 bcdef	1,041 ac	2,440 abdef	1,213 ac	1,139 ac	1,254 ac	5	11,144	,000
Werbalna	,849 bde	1,150 a	1,166	1,301 a	1,235 a	1,188	5	5,165	,000
Przeciwko rzeczom	,613 bdef	1,205 a	1,480	1,345 a	1,270 a	1,509 a	5	10,082	,000
Z użyciem broni	,129	,100	,440	,200	,023	,085	5	2,552	,026
Seksualna	,093	,057	,250	,148	,064	,066	5	1,472	n.i.
Zach. dewiacyjne	,678 bcdef	1,630 acdef	4,440 abde	2,686 abc	2,775 abc	3,349 ab	5	52,014	,000
Zach. przestępcze	,315 cd	,484 c	2,680 abdef	,904 ac	,507 c	,742 c	5	14,644	,000
Łącznie	4,775 bcdef	6,957 ac	16,240 abe	9,386 a	7,811 ac	9,481 a	5	14,050	,000

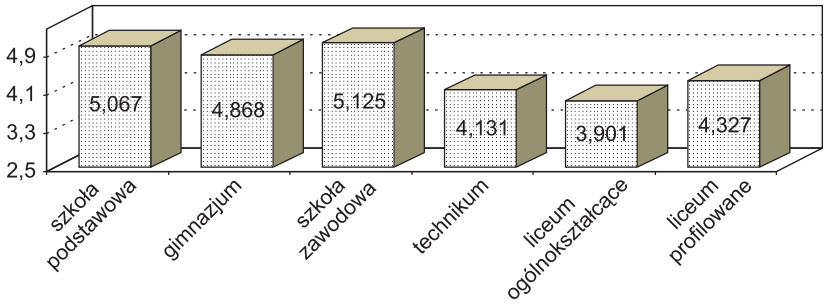
U w a g a: a, b, c, d, e i f obok średnich oznaczają te grupy, których wartości wskaźników różnią się na poziomie istotności 0,05 (na podstawie testu Scheffego wielokrotnych porównań wartości średnich w parach).

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Uzyskane na drodze bardziej szczegółowych analiz wyniki potwierdzają wstępne ustalenia. Zdecydowanie najczęściej wydają się stosować przemoc uczniowie szkół zawodowych, najrzadziej uczniowie szkół podstawowych (wyjątek: agresja fizyczna) oraz liceów ogólnokształcących (szczególnie niskie nasilenie przemocy fizycznej, seksualnej oraz z użyciem broni, a więc jej bezpośrednich i poważniejszych form).

1.4.2. Typ szkoły a doświadczanie przemocy

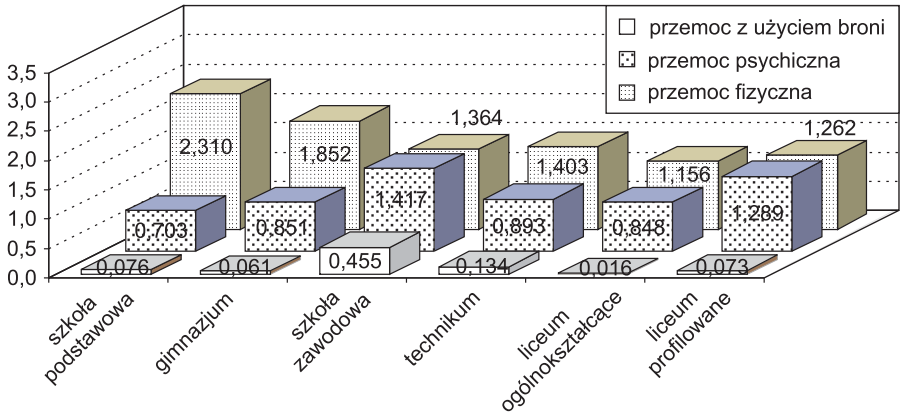
Podobnie jak w przypadku sprawstwa analizy zostaną rozpoczęte od próby oszacowania ogólnego nasilenia poziomu podlegania przemocy w szkołach. W tym celu zostały zestawione sumowane wartości nasilenia doświadczania przemocy, co ilustruje rys. 6.4.



Rys. 6.4. Podleganie przemocy w poszczególnych typach szkół. Sumowane wartości wskaźników nasilenia

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Stwierdzone różnice nie są tak wyraźne, jak wystąpiło to w przypadku stosowania przemocy. Wprawdzie najwyższe wartości uzyskały także tutaj szkoły zawodowe, lecz gimnazja i (zwłaszcza) szkoły podstawowe niewiele im ustępują. Najrzadziej doświadczają przemocy uczniowie liceów ogólnokształcących oraz techników. Również w tym przypadku zostało dokonane porównanie nasilenia podlegania poszczególnym kategoriom przemocy uzyskane w analizowanych typach szkół (obliczone w ten sposób wartości średnie zawiera tab. 6.7). Największe różnice udało się stwierdzić w przypadku przemocy fizycznej, psychicznej oraz z użyciem broni. Uzyskane w tych kategoriach rozkłady przedstawia obrazowo rys. 6.5.



Rys. 6.5. Podleganie przemocy fizycznej, psychicznej i z użyciem broni w różnych typach szkół. Porównanie średnich wartości nasilenia

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Wśród ofiar przemocy fizycznej dominują zdecydowanie uczniowie szkół podstawowych oraz gimnazjów, co tłumaczyć można zapewne częściowo ich wiekiem (na temat zależności między podleganiem przemocy a wiekiem por. pkt 2.3 rozdz. 5). Niewspółmiernie niską w stosunku do wskaźnika stosowania przemocy fizycznej wartość podlegania tego typu zachowaniom w szkołach zawodowych interpretować można zapewne po części obniżonym poziomem uwrażliwienia na niektóre sytuacje. Ofiarami przemocy psychicznej stają się najczęściej uczniowie szkół zawodowych i liceów profilowanych. W przypadku kategorii „z użyciem broni" odnotować należy bardzo wysoki współczynnik nasilenia u uczniów „zawodówek" (przeszło 6-krotnie wyższy niż średnia).

Analiza statystycznej istotności różnic pomiędzy poszczególnymi grupami dała następujące rezultaty (jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA w zestawieniu z wielokrotnymi porównaniami wartości średnich w parach testem Scheffego).

Typ szkoły nie różnicuje podlegania przez uczniów agresji i przemocy tak silnie, jak wystąpiło to w przypadku sprawstwa. Najwyraźniejsze różnice udało się stwierdzić w przypadku przemocy fizycznej ($p < 0{,}001$), nieco słabsze w kategorii psychicznej oraz z użyciem broni ($p < 0{,}01$). W przypadku pozostałych form przemocy oraz wskaźnika łącznego uzyskane różnice okazały się nieistotne statystycznie.

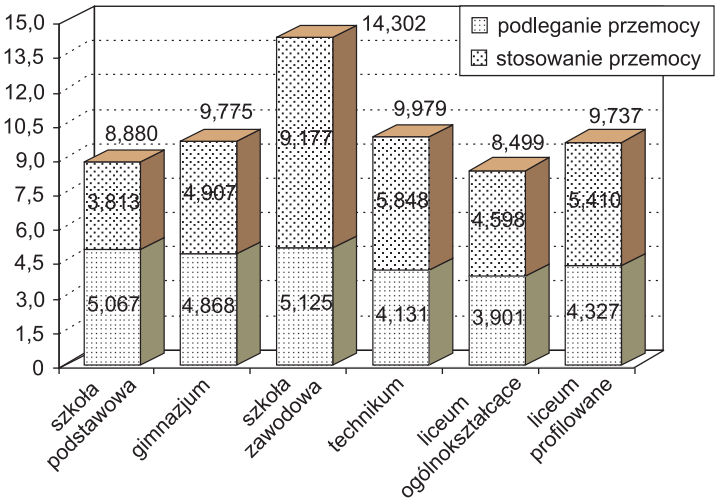
Dla podsumowania zaprezentowanych analiz zależności między występowaniem agresji i przemocy a typem szkoły spróbowano oszacować ilościowo ogólne obciążenie poszczególnych rodzajów szkół badanym zjawiskiem. Uzyskane w ten sposób wskaźniki, stanowiące sumę nasilenia stosowania i doświadczania przemocy przez uczniów prezentuje rys. 6.6.

T a b e l a 6.7

Typ szkoły a podleganie agresji i przemocy. Jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA

Rodzaj agresji i przemocy	a szkoła podstawowa	b gimnazjum	c szkoła zawodowa	d technikum	e liceum ogólno-kształcące	F liceum profilowane	df	F	p
Fizyczna	2,3099 def	1,8516 e	1,3636	1,4030 a	1,1560 ab	1,2621 a	5	9,015	,000
Psychiczna	,7029 f	,8510	1,4167	,8931	,8480	1,2885 a	5	3,821	,002
Werbalna	1,5380	1,6609	1,6364	1,3712	1,5299	1,3524	5	,904	n.i.
Przeciwko rzeczom	,5235	,5070	,4762	,4031	,3414	,4356	5	,997	n.i.
Z użyciem broni	,0762 c	,0607 c	,4545 abe	,1339	,0163 c	,0729	5	3,408	,005
Seksualna	,0605	,0779	,1500	,0880	,0533	,0612	5	,280	n.i.
Łącznie	5,0670	4,8679	5,1250	4,1314	3,9012	4,3271	5	1,751	n.i.

U w a g a: oznaczenia jak w tab. 6.6.
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.



Rys. 6.6. Typ szkoły a przemoc i agresja. Łączne wskaźniki obciążenia szkół przemocą
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Zaprezentowane rozkłady wartości oddają zasadniczo pewną, nieformalną hierarchię szkół, potwierdzając przy tym istnienie zależności pomiędzy typem szkoły a jej obciążeniem przemocą. Zdecydowanie najbardziej zagrożone są szkoły zawodowe. Zmierzony w nich poziom nasilenia stosowania i podlegania przemocy, a także wykazywanych postaw i zachowań dewiacyjnych oraz przestępczych może niepokoić (w tym zwłaszcza nasilenie stosowania i podlegania czynom poważniejszym, także z użyciem broni). Zbliżony stopień występowania zjawiska uzyskano w technikach, gimnazjach oraz liceach profilowanych, przy każdorazowo innym stosunku sprawstwa do podlegania zjawisku. Stosunkowo najlepsza sytuacja wydaje się panować w szkołach podstawowych (przy wysokim wskaźniku podlegania) oraz liceach ogólnokształcących, których uczniowie są zagrożeni analizowanym przez nas fenomenem w stopniu najmniejszym.

2. KLIMAT SZKOŁY A ZJAWISKO AGRESJI I PRZEMOCY

Udokumentowanie istnienia zależności pomiędzy klimatem szkoły a występowaniem w niej zjawiska agresji i przemocy stanowiło główny cel badawczy prezentowanych tu studiów. W analizach starano się zmierzyć jego ewentualny wpływ zarówno na stosowanie, jak i podleganie przez uczniów przemocy. Dodatkowo próbowano ustalić, czy sposób postrzegania szkolnego klimatu ma znaczenie dla przejawienia zachowań o charakterze dewiacyjnym i przestępczym. Ponieważ płaszczyzną przeprowadzonych analiz była szkoła, posłużono się wartościami agregowanymi właśnie na tym poziomie.

2.1. Percepcja klimatu szkoły a stosowanie przemocy przez uczniów

Jak wspomniałem, na analizowany klimat szkoły składały się relacje między uczniami, relacje między uczniami a nauczycielami oraz atmosfera (klimat) edukacyjno-wychowawczy. Poniżej zaprezentuję najważniejsze ustalenia i wnioski wpływu tak ujętej percepcji stosunków, interakcji, postaw i zachowań społecznych na przejawianie przez uczniów zachowań agresywnych i przemocowych.

2.1.1. Relacje między uczniami a stosowanie agresji i przemocy

Pierwszą z badanych par zależności była jakość relacji pomiędzy uczniami na przejawianie przez nich postaw i zachowań przemocowych w szkole. Przeprowadzona charakterystyka stosunków wśród uczniów opierała się na czterech centralnych wymiarach postaw i interakcji: „konkurencji", „kohezji", „więziach społecznych" oraz „dezintegracji". Założono, że wielkości te mogą mieć związek z poziomem stosowania przez uczniów przemocy (na temat przyjętych założeń por. rozdz. 3).

Konkurencja

Pierwsza z analizowanych kategorii relacji między uczniami ujmować miała postrzeganie nadmiernie egoistycznych postaw i zachowań, bezwzględnych i bezkompromisowych prób rywalizowania z innymi. Zostało założone, że mogą one w negatywny sposób wpływać na działanie uczniów, w tym przejawianie przez nich agresji i przemocy. Zmierzone zależności korelacyjne prezentuje tab. 6.8.

T a b e l a 6.8

Postawy i zachowania konkurencyjne a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,268**
Psychiczna	,005
Werbalna	–,039
Przeciwko rzeczom	,045
Z użyciem broni	–,248**
Seksualna	–,272***
Wskaźnik łączny	–,038

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Jak można odczytać z tab. 6.8, rejestrowane przez uczniów postawy i zachowania konkurencyjne u ich kolegów mają wpływ na poziom przejawiania agresji fizycznej, przeciwko rzeczom oraz seksualnej. Im lepiej jest postrzegany ten aspekt relacji międzyuczniowskiej, a więc im mniej niezdrowej, przesadnej konkurencji, tym niższe prawdopodobieństwo stosowania wymienionych form przemocy (negatywnie nacechowana skala „konkurencja" została zakodowana w ten sposób, by wyższe jej wartości odzwierciedlały lepszą, bardziej pozytywną sytuację, a więc mniejszy poziom postaw konkurencyjnych).

Kohezja

Drugą analizowaną wielkością była „kohezja", odnosząca się ogólnie do poczucia wspólnoty w grupie (zgranie klasy, trzymanie się razem, zrozumienie, umiejętność rozwiązywania konfliktów). Należy przypuszczać, że wielkości te pozytywnie wpływają na postawy i zachowania uczniów wobec kolegów/koleżanek.

T a b e l a 6.9

Kohezja a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,051
Pychiczna	–,219**
Werbalna	–,335***
Przeciwko rzeczom	–,249**
Z użyciem broni	,077
Seksualna	,119
Wskaźnik łączny	–,204*

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Uzyskane dane dokumentują związek między stosowaniem przemocy a kohezją w klasie. Wpływa ona pozytywnie (hamująco) na przejawianie agresji werbalnej, psychicznej oraz przeciwko rzeczom, a także na ogólny poziom stosowania przemocy, przy czym siła zależności zwłaszcza w przypadku agresji werbalnej jest dość duża. Jej brak w przypadku agresji fizycznej sugerować może, że dobre stosunki koleżeńskie w klasie niekoniecznie muszą redukować tego typu zachowania: ich ofiarami stają się często uczniowie młodsi, a przez to mniejsi i słabsi (por. pkt 2.3 rozdz. 5), niekoniecznie uczęszczający do tej samej klasy.

Więzi społeczne

Posiadanie wsparcia, możliwość doświadczania akceptacji, uznania czy zrozumienia ze strony kolegów poprawia niewątpliwie poziom identyfikacji z klasą czy szkołą, stanowiąc istotny element szkolnego klimatu. Skala „więzi społeczne" ma ujmować w badaniu właśnie te aspekty życia szkoły. Zostało przyjęte, że wyższa wartość na tej skali redukuje przejawiane przez uczniów zachowania przemocowe. Tabela 6.10 prezentuje uzyskane zależności korelacyjne.

Tabela 6.10

Więzi społeczne a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,259**
Psychiczna	–,351***
Werbalna	–,309***
Przeciwko rzeczom	–,291***
Z użyciem broni	–,250**
Seksualna	–,193*
Wskaźnik łączny	–,365***

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Źródło: opracowanie własne.

Powyższe zestawienie potwierdza istnienie jednoznacznej, wyraźnej zależności pomiędzy stosowaniem agresji i przemocy przez uczniów a poziomem posiadanych więzi społecznych. Większa liczba przyjaciół, okazywane z ich strony uznanie, znaczenie kontaktów z innymi uczniami redukuje wszystkie formy agresywnych i przemocowych zachowań uczniów. Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że to właśnie te właściwości relacji między uczniami mają największy wpływ na przejawianie przez nich przemocy w szkole.

Dezintegracja

Skala ta odnosi się do traktowania autsajderów, uczniów nieidentyfikujących się z klasą, pozostających na marginesie. Można przypuszczać, że także ta właściwość stosunków między uczniami ma wpływ na manifestowanie przez nich przemocy. Wyższy poziom integracji w grupie powinien redukować gotowość do agresji. Uzyskane wyniki potwierdziły prawdziwość tego stwier-

dzenia. Obliczone współczynniki korelacji prezentuje tab. 6.11 (dane zostały tak zakodowane, by wyższy wskaźnik tej skali odzwierciedlał bardziej pozytywny, a więc niższy poziom dezintegracji wśród uczniów).

T a b e l a 6.11

Poziom dezintegracji a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,323***
Psychiczna	–,111
Werbalna	–,174*
Przeciwko rzeczom	–,084
Z użyciem broni	–,241**
Seksualna	–,228**
Wskaźnik łączny	–,135

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Poziom dezintegracji wśród uczniów wpływa zatem przede wszystkim na przejawianą agresję i przemoc fizyczną, a także inne poważne jej formy (z użyciem broni i seksualna). Także poziom ataków werbalnych zależy w pewnym stopniu od tego aspektu życia szkoły. Mimo tego, że siła stwierdzonych zależności nie jest bardzo duża, to jednak potwierdzają one negatywne oddziaływanie procesów dezintegracyjnych wśród uczniów na ich zachowanie.

2.1.2. Relacje między nauczycielami i uczniami a stosowanie agresji i przemocy

Odbierana przez uczniów jakość relacji z nauczycielami ma niezwykle istotne znaczenie dla oceny własnej pozycji w szkole, a także całego środowiska szkolnego. W przeprowadzonych analizach został dokonany pomiar zależności między stosowaniem przez uczniów przemocy a percepcją postaw i zachowań nauczycieli w wymiarach „akceptacja", „kontakt i zaufanie" oraz „restrykcyjność" (szczegółowiej na ten temat por. pkt. 2 rozdział 4).

Akceptacja

Ten aspekt stosunków między nauczycielami i uczniami odnosi się do oceny możliwości współpracy z nauczycielami, poczucia bycia przez nich poważnie traktowanym. Zostało przyjęte, że ten element wzajemnych relacji może wpływać na przemocowe i agresywne postawy i zachowania uczniów. Obliczone zależności korelacyjne dla ustalenia wpływu tej skali na stosowanie przez uczniów przemocy ujmuje poniższa tabela.

T a b e l a 6.12

Poziom akceptacji a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,102
Psychiczna	–,270**
Werbalna	–,396***
Przeciwko rzeczom	–,256**
Z użyciem broni	,021
Seksualna	,006
Wskaźnik łączny	–,284**

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Na podstawie przeprowadzonych analiz udało się ustalić, że odbierany przez uczniów poziom akceptacji ze strony nauczycieli w istotny sposób determinuje sprawstwo mniej jawnych, pośrednich form agresji i przemocy: psychicznej, przeciwko rzeczom i werbalnej, przy czym najwyższa zależność istnieje w tym ostatnim przypadku (–0,396***). Hamujące oddziaływanie tej właściwości interakcji pomiędzy uczniami i nauczycielami na manifestowane zachowania agresywne potwierdza też łączny wskaźnik sprawstwa (–0,284**). Poziom okazywanej uczniom akceptacji nie ma natomiast znaczenia dla podejmowania przez nich działań o charakterze przemocy z użyciem broni oraz seksualnej. W przypadku przemocy fizycznej obliczona zależność nie okazała się odpowiednio zabezpieczona statystycznie.

Kontakt i zaufanie

Skala ta odnosi się do jakości bezpośrednich (także pozalekcyjnych) kontaktów między uczącymi i uczniami, oddając takie aspekty wzajemnych postaw i interakcji, jak indywidualne podejście do ucznia, kontakty osobiste czy chęć

lepszego poznania uczniów. Na podstawie analizy literatury tematu oraz wcześniejszych badań zostało założone istnienie zależności pomiędzy postrzeganiem tych właściwości relacji z nauczycielami a skłonnością do przejawiania przemocy w szkole. Uzyskane zależności korelacyjne zostały zestawione w tab. 6.13.

T a b e l a 6.13

Skala kontakt i zaufanie a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	,090
Psychiczna	–,127
Werbalna	–,250**
Przeciwko rzeczom	–,201*
Z użyciem broni	,158
Seksualna	,132
Wskaźnik łączny	–,135

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Uzyskane rezultaty potwierdzają przyjęte założenia jedynie częściowo. Rzeczywiście lepsze, osobiste kontakty z nauczycielami wydają się redukować akty wandalizmu, a zwłaszcza werbalne formy agresji. Niemniej nie udało się ustalić istnienia zależności pomiędzy jakością i częstością bliskich kontaktów uczniów z nauczycielami a stosowaniem przemocy fizycznej, z użyciem broni czy seksualnej (ustalony kierunek powiązań jest wręcz przeciwny). Domniemywać należy, że może mieć to związek z podejmowanymi przez nauczycieli próbami dotarcia w sposób indywidualny właśnie do uczniów, którzy wyróżniają się stosowaniem tego typu jawnych, bezpośrednich i poważnych form przemocy. W ten sposób notoryczni sprawcy mogą potwierdzać częste i intensywne osobiste kontakty z nauczycielami, wpływając przy tym na uzyskane wyniki (w tym wartość korelacji z łącznym wskaźnikiem stosowania przemocy).

Restrykcyjność

Wielkość ta ujmować ma sposób odbioru przez uczniów szkolnych środków kontrolno-dyscyplinujących, odzwierciedlając takie aspekty postaw i zachowań nauczycieli, jak obiektywność, gotowość do przyznania się do błędów czy

praktyki odgrywania się na uczniach (w tym także zachowania agresywne, z rękoczynami włącznie). Jak wspomniałem w poprzednich rozdziałach, tak rozumiany poziom restrykcyjności jest ważnym determinantem uczniowskich postaw czy motywacji, wpływając w istotny sposób nie tylko na ich zachowania, lecz także np. na osiągnięcia w nauce. Także w tych badaniach założono, że wielkość ta może negatywnie oddziaływać na gotowość młodzieży do stosowania przemocy. W tab. 6.14 prezentuję zmierzone zależności korelacyjne.

T a b e l a 6.14

„Restrykcyjność nauczycieli" a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,399***
Psychiczna	–,293***
Werbalna	–,273**
Przeciwko rzeczom	–,234**
Z użyciem broni	–,277**
Seksualna	–,280**
Wskaźnik łączny	–,315***

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki dokumentują istnienie wyraźnych, częściowo silnych zależności pomiędzy sposobem percepcji dyscyplinujących i kontrolnych działań kadry nauczycielskiej a poziomem stosowania agresji i przemocy przez uczniów. Im lepiej, korzystniej są postrzegani w tym względzie nauczyciele, tym mniejsza gotowość do stosowania wszystkich form przemocy, tym niższe nasilenie sprawstwa (wyższe wartości na skali odpowiadają lepszym, mniej restrykcyjnym postawom nauczycieli). W ten sposób zostają zatem potwierdzone przyjęte założenia. Rezultaty te są bardzo zbliżone do wyników porównywalnych badań międzynarodowych (por. np. Tillmann i in. 2000).

2.1.3. Atmosfera edukacyjno-wychowawcza a stosowanie agresji i przemocy

Ten wymiar klimatu szkoły ma charakteryzować takie aspekty życia szkoły, które nie odnoszą się do bezpośrednich interakcji społecznych (nauczycieli i uczniów, względnie samych uczniów), lecz charakteryzują ogólną atmosferę

nauki i wychowania panującą w szkole. A zatem ujmuje on nie tylko percepcję postaw i zachowań samych nauczycieli (zaangażowanie, kompetencje, motywowanie itd.), lecz także współuczniów oraz jednoczesne oddziaływanie nauczycieli i współuczniów (alienacja, procesy etykietowania, stygmatyzowania, możliwości współuczestnictwa w kształtowaniu środowiska szkolnego itd.). Skalami składającymi się na ten poziom szkolnego klimatu są: „wsparcie i zaangażowanie nauczycieli", „współdecydowanie", „szansa na odniesienie sukcesu", „procesy etykietowania oraz wyobcowanie".

Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli

Ta właściwość szkolnego klimatu (atmosfery) edukacyjno-wychowawczego charakteryzować miała indywidualne podejście do ucznia, jego problemów w nauce, czynione postępy, a jednocześnie troskę o uczniów słabszych, udzielaną im pomoc, dbanie o adekwatny do możliwości dobór materiału lekcyjnego. Wymienione elementy stanowią uznane i potwierdzone determinanty szkolnych postaw i zachowań uczniów, wpływając na ich motywacje, osiągnięcia, nastawienie do szkoły, ewentualny stres i frustracje, zadowolenie czy samopoczucie w szkole, a także – w mniej lub bardziej bezpośredni sposób – na ich gotowość do stosowania różnych form przemocy. Na potrzeby analiz założyłem więc, że odwzorowane postawy nauczycieli przez skalę „wsparcie i zaangażowanie nauczycieli" mogą redukować agresję wśród uczniów. W tab. 6.15 prezentuję ustalone w studiach zależności.

T a b e l a 6.15

„Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli" a nasilenie stosowania różnych form agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,112
Psychiczna	–,346***
Werbalna	–,428***
Przeciwko rzeczom	–,356***
Z użyciem broni	–,047
Seksualna	–,111
Wskaźnik łączny	–,351***

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Uzyskane w toku przeprowadzonych analiz statystycznych rezultaty potwierdzają istnienie stosunkowo silnego związku między stosowaniem przemocy a mniej jawnymi formami przemocy: psychiczną, werbalną czy przeciwko rzeczom, przy czym najwyższy współczynnik odnotowano w przypadku agresji werbalnej (–,428***). Dość wysoko koreluje również wskaźnik łączny sprawstwa (wyższy jedynie w przypadku więzi społecznych). Przyjąć zatem można, że nauczyciele, którzy nie troszczą się o uczniów słabszych i ich problemy w nauce czy o adekwatny do możliwości dobór materiału, wspierają gotowość uczniów do stosowania przemocy, zwłaszcza jej pośrednich i/lub niejawnych form.

Współdecydowanie

Możliwość partycypowania w życiu szkoły, współdecydowania i kształtowania środowiska szkolnego wpływa sprzyjająco na poziom identyfikacji ze szkołą, determinując w mniej lub bardziej pośredni sposób także motywacje czy zadowolenie uczniów. W ten sposób można założyć istnienie związków między percepcją możliwości współdecydowania o życiu szkoły a zachowaniami uczniów, przyjmując, że większy poziom partycypacji redukuje agresję. Dla kontroli tego stwierdzenia dokonano analizy zależności korelacyjnych, co prezentuje tab. 6.16.

T a b e l a 6.16

Skala „współdecydowanie uczniów" a stosowanie przez nich poszczególnych form agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,119
Psychiczna	–,276**
Werbalna	–,320***
Przeciwko rzeczom	–,272**
Z użyciem broni	,041
Seksualna	–,037
Wskaźnik łączny	–,248**

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Również w tym przypadku najwyraźniejsze zależności zostały stwierdzone dla przemocy werbalnej (–,320***), a także psychicznej oraz przeciwko rzeczom. Negatywna wartość korelacji wskaźnika łącznego sprawstwa dokumentuje także ogólne powiązanie odbioru posiadanych możliwości partycypacyjnych z gotowością do przejawiania przemocy. Uczniowie częściej stosujący przemoc zdecydowanie gorzej oceniają własne możliwości współdecydowania w życiu szkoły.

Szansa na odniesienie sukcesu

Ta utworzona skala ma ujmować uczniowską ocenę równości szans, jednakowego sposobu traktowania i oceniania, możliwości uzyskania promocji do następnej klasy. Uznano, że sposób percepcji tych aspektów życia szkoły może istotnie wpływać na postawy i zachowania uczniów. Obliczone zależności korelacyjne przedstawia tab. 6.17.

T a b e l a 6.17

„Szansa na odniesienie sukcesu" a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	,031
Psychiczna	–,237**
Werbalna	–,298***
Przeciwko rzeczom	–,213*
Z użyciem broni	,044
Seksualna	,091
Wskaźnik łączny	–,214**

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Jak widać, poczucie równego traktowania w szkole oraz własnych szans na odniesienie sukcesu ma związek z poziomem przejawiania przez uczniów przemocy werbalnej, psychicznej oraz przeciwko rzeczom, manifestuje się zatem w mniej jawnych, pośrednich formach zachowań. Uzyskane wyniki korespondują wyraźnie z podobnymi rezultatami innych wielkości atmosfery edukacyjno-wychowawczej („wsparcie i zaangażowanie nauczycieli" oraz „współdecydowanie").

Procesy etykietowania

Wpływ tej właściwości atmosfery edukacyjno-wychowawczej na postawy i zachowania uczniów w szkole jest dobrze opracowany zarówno teoretycznie, jak i empirycznie (por. rozdz. 1 i 2). Na tej podstawie zostało założone, że percepcja z góry negatywnego nastawienia otoczenia (nauczycieli i innych uczniów) może wzmacniać niekorzystne postawy i wzorce zachowaniowe u uczniów (bardziej szczegółowo na ten temat w przyjętych założeniach teoretycznych, rozdz. 3). Przeprowadzone pomiary zależności korelacyjnych przyniosły następujące rezultaty.

T a b e l a 6.18

„Procesy etykietowania w szkole" a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,450***
Psychiczna	–,265**
Werbalna	–,162
Przeciwko rzeczom	–,089
Z użyciem broni	–,353***
Seksualna	–,339***
Wskaźnik łączny	–,256**

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Zaprezentowane wskaźniki potwierdzają istnienie zależności pomiędzy percepcją procesów etykietowania społecznego a stosowaniem przez uczniów przemocy, szczególnie przemocy fizycznej, z użyciem broni oraz seksualnej. Istotne statystycznie korelacje wykazuje też wskaźnik łączny sprawstwa. Jak widać, występowanie tego typu procesów interakcyjnych w szkole ma wyraźny wpływ na stosowanie przez uczniów przemocy, przy czym – zgodnie z teorią etykietowania (*labeling approach*) – zakładany kierunek przyczynowy ma w tym przypadku znaczenie drugorzędne.

Wyobcowanie

Zgodnie z przyjętymi założeniami subiektywne poczucie izolacji w szkole może wpływać na postawy i zachowania uczniów. Skala „wyobcowanie" odnosiła się zarówno do odbioru postaw nauczycieli, jak i współuczniów, odzwier-

ciedlając istotny aspekt oceny własnej sytuacji ucznia w szkole i klasie. Zmierzone zależności korelacyjne ze stosowaniem poszczególnych form agresji i przemocy w szkole przedstawia tab. 6.19.

T a b e l a 6.19

„Poczucie wyobcowania w szkole" a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,474***
Psychiczna	–,271**
Werbalna	–,161
Przeciwko rzeczom	–,161
Z użyciem broni	–,479***
Seksualna	–,400***
Wskaźnik łączny	–,295***

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Powyższe wyniki potwierdzają istnienie częściowo silnych zależności pomiędzy stosowaniem przemocy w szkole a poczuciem wyobcowania. Uzyskane w tej kategorii wskaźniki są zbliżone (choć każdorazowo nieco wyższe) do analogicznych wartości w przypadku procesów etykietowania: istotne statystycznie korelacje przemocy fizycznej, z użyciem broni, seksualnej oraz wskaźnika łącznego. Kolejnym wnioskiem analiz jest więc potwierdzenie istnienia związku poczucia wyobcowania uczniów w szkole z ich gotowością do stosowania otwartych, jawnych oraz ekstremalnych form przemocy.

2.2. Klimat szkoły a przejawianie zachowań dewiacyjnych i przestępczych przez uczniów

Wprawdzie, jak już wielokrotnie wspominałem, dewiacyjne oraz przestępcze zachowania uczniów nie były głównym przedmiotem badań, jednak – z uwagi na ich znaczenie dla przejawiania samej agresji i przemocy – zostały uwzględnione częściowo w przeprowadzanych analizach. Także w tym przypadku zmierzono wpływ trzech głównych elementów klimatu szkoły („relacje między uczniami", „relacje między uczniami i nauczycielami", „atmosfera

edukacyjno-wychowawcza") na uczestnictwo w zachowaniach o charakterze dewiacyjnym oraz przestępczym.

2.2.1. Relacje między uczniami a zachowania dewiacyjne i przestępcze

Udokumentowane zależności między stosowaniem przemocy w szkole a określonymi właściwościami relacji między uczniami sugerować mogą istnienie podobnych związków w przypadku zachowań dewiacyjnych i przestępczych. Ogólnie oczekiwać można istotnych, ujemnych współczynników korelacji, wskazujących na korzystne oddziaływanie dobrych stosunków między uczniami na przejawy zachowań o charakterze dewiacyjnym i przestępczym. Poniżej prezentuję ustalone w toku analiz wskaźniki.

T a b e l a 6.20

Związki jakości relacji między uczniami ze stosowaniem przez nich zachowań dewiacyjnych i przestępczych (*r*-Pearsona)

Skala	Zachowania dewiacyjne (ZA_DEW)	Zachowania przestępcze (ZA_PRZE)
Konkurencja	,173*	–,132
Kohezja	–,286**	–,010
Więzi społeczne	–,349***	–,307***
Dezintegracja	,076	–,158

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Wpływ poszczególnych aspektów relacji między uczniami na przejawianie przez nich zachowań o charakterze dewiacyjnym i przestępczym nie jest jednoznaczny. Jedynie w przypadku więzi społecznych stwierdzono wyraźny, pozytywny wpływ tej wielkości na postawy i postępowanie uczniów (każdorazowo istotne statystycznie zależności korelacyjne na poziomach –,349 względnie –,303). Można więc przyjąć, że posiadanie przyjaciół w szkole znacząco redukuje nie tylko gotowość do stosowania przemocy, ale też przejawianie postaw i zachowań o charakterze dewiacyjnym i przestępczym. Tym bardziej może zastanawiać, że tego typu zależności nie udało się stwierdzić w przypadku wielkości „dezintegracja". Wydaje się, że nie ma ona żadnego wpływu na zachowania dewiacyjne uczniów oraz jedynie nieznaczny, statystycznie niezabez-

pieczony na zachowania przestępcze. Odbierane przez poszczególnych uczniów zgranie klasy czy szkoły, trzymanie się razem, zrozumienie między uczniami (skala „kohezja") redukuje wprawdzie przejawy zachowań dewiacyjnych, nie ma jednak żadnego znaczenia dla zachowań przestępczych.

Intrygować może wynik uzyskany w przypadku niezdrowych, przesadnych postaw konkurencyjnych. Dodatnia wartość istotnego statystycznie współczynnika ($p < 0{,}05$) sugeruje, że niższy (a więc „lepszy") poziom negatywnie nacechowanej konkurencji nie tylko nie zmniejsza nasilenia zachowań dewiacyjnych, lecz wręcz im sprzyja ($r = ,173$).

2.2.2. Relacje między nauczycielami i uczniami a zachowania dewiacyjne i przestępcze

W kolejnej fazie analiz zostały dokonane pomiary zależności pomiędzy częstością przejawiania zachowań dewiacyjnych i przestępczych a właściwościami relacji pomiędzy nauczycielami i uczniami. Ustalone wskaźniki korelacji prezentuje tab. 6.21.

T a b e l a 6.21

„Relacje między nauczycielami i uczniami" a stosowanie przez nich zachowań dewiacyjnych i przestępczych (*r*-Pearsona)

Skala	Zachowania dewiacyjne (ZA_DEW)	Zachowania przestępcze (ZA_PRZE)
Kontakt i zaufanie	–,291***	,033
Akceptacja	–,382***	–,121
Restrykcyjność	–,163	–,302***

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Najwyższy poziom związków odnotowano pomiędzy odbieranym przez uczniów poziomem akceptacji ze strony uczących a przejawianiem zachowań dewiacyjnych. Stosunkowo wyraźne powiązania tego typu zachowań zostały udokumentowane także ze skalą „kontakt" i „zaufanie". Podejmowane przez uczniów działania przestępcze korelują natomiast z poziomem restrykcyjności nauczycieli (–,302), potwierdzając dostrzeżony już w przypadku analizy sprawstwa przemocy duży wpływ tego czynnika na postawy i zachowania młodzieży. Odbierany pozytywnie poziom restrykcyjności nauczycieli korzystnie odbija się na częstości naruszania prawa, nie ma jednak istotnego statystycznie wpływu na zachowania dewiacyjne.

W przypadku zachowań przestępczych domniemywać można, że brak potwierdzonej empirycznie zależności z poziomem bezpośrednich, bliższych kontaktów z nauczycielem wiąże się z podejmowanymi przez nich próbami indywidualnego, bliższego dotarcia do tych uczniów, którzy takie zachowania przejawiają (analogicznie jak w przypadku przemocy fizycznej). Zastanawiać mogą zapewne niższe od oczekiwanych związki restrykcyjności nauczycieli z zachowaniami dewiacyjnymi oraz akceptacji z zachowaniami przestępczymi.

2.2.3. Atmosfera edukacyjno-wychowawcza a zachowania dewiacyjne i przestępcze

Ten wymiar klimatu szkoły ma odzwierciedlać pięć utworzonych skal zachowań i postaw nauczycieli wobec uczniów oraz uczniów wobec siebie, charakteryzujących panującą w szkolę atmosferę nauki i wychowania („wsparcie i zaangażowanie", „współdecydowanie", „szansa na odniesienie sukcesu", „procesy etykietowania", „wyobcowanie"). Jak ustalono, elementy te mają wpływ na nasilenie sprawstwa agresji i przemocy w szkole. Można przypuszczać, że przynajmniej częściowo nie pozostają one bez znaczenia także dla przejawiania przez uczniów zachowań o charakterze dewiacyjnym i przestępczym. Dla ustalenia istnienia tego typu zależności oraz zmierzenia ich kierunku i siły obliczono każdorazowo współczynniki korelacji (*r*-Pearsona) pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Uzyskane w ten sposób wyniki przedstawia tab. 6.22.

T a b e l a 6.22

Elementy atmosfery edukacyjno-wychowawczej szkoły a przejawianie zachowań dewiacyjnych i przestępczych (*r*-Pearsona)

Skala	Zachowania dewiacyjne (ZA_DEW)	Zachowania przestępcze (ZA_PRZE)
Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli	–,422***	–,202*
Współdecydowanie	–,280**	–,102
Szansa na odniesienie sukcesu	–,332***	–,118
Procesy etykietowania	–,042	–,327***
Wyobcowanie	–,063	–,359***

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Spośród zmierzonych poszczególnych elementów atmosfery edukacyjno-wychowawczej szkoły najbardziej jednoznaczny wpływ przejawia pozytywnie odbierane wsparcie i zaangażowanie nauczycieli. Wydaje się ono istotnie przyczyniać do redukcji zarówno zachowań dewiacyjnych uczniów ($r = –,422$), jak i przestępczych ($r = –,202$).

Na częstość zachowań dewiacyjnych korzystnie wpływa ocena posiadanych możliwości osiągnięcia sukcesu w szkole (–,332), jak też sposób percepcji własnych możliwości partycypacji w życiu szkoły („współdecydowanie") (–,280). Siła oddziaływania obu czynników na przypadki łamania przez uczniów prawa jest natomiast nie tylko niezbyt wyraźna, lecz także niezweryfikowana statystycznie ($p > 0,05$).

Silnie korespondujące ze sobą procesy etykietowania oraz poczucie wyobcowania uczniów w szkole zdecydowanie negatywnie odbijają się na nasileniu zachowań o charakterze przestępczym (odpowiednio –,327 oraz –,359), nie mając jednak istotnego znaczenia dla przejawianych zachowań dewiacyjnych.

2.3. Percepcja klimatu szkoły a podleganie przemocy przez uczniów

Kolejnym ważnym elementem prezentowanych tu analiz było ustalenie istnienia zależności pomiędzy sposobem percepcji klimatu szkoły a częstością i nasileniem podlegania zachowaniom przemocowym w szkole. Chodziło zatem o stwierdzenie, czy istnieje związek między doświadczaniem agresji a postrzeganiem środowiska szkoły. Podobnie jak w przypadku sprawstwa obliczenia zostały oparte na stworzonych skalach klimatu szkoły charakteryzujących jego trzy centralne wymiary: relacje między uczniami, relacje między uczniami i nauczycielami oraz atmosferę edukacyjno-wychowaczą, wykorzystując dane agregowane na poziomie szkoły.

2.3.1. Jakość relacji pomiędzy uczniami a doświadczanie przez nich agresji i przemocy

Można domniemywać, że jakość panujących w klasie i szkole relacji między uczniami pozostaje także nie bez wpływu na częstość i intensywność doświadczeń przemocowych. Niemniej trudno w tym przypadku o określenie jednoznacznego ciągu przyczynowego. Niewątpliwie z jednej strony uczniowie, którzy mają nie najlepsze stosunki z kolegami, mogą częściej doświadczać z ich strony agresji i przemocy, z drugiej to właśnie te doświadcze-

nia stosunki te obciążają. Poniżej zostały zaprezentowane uzyskane rezultaty i ustalenia w przypadku poszczególnych skal charakteryzujących ten wymiar klimatu szkoły.

Konkurencja

Pomiary tej skali wykazać miały powiązania postrzegania nadmiernie egoistycznych, bezwzględnych i bezkompromisowych postaw i zachowań rywalizacyjnych wśród uczniów. Poniżej zostały zestawione zmierzone dla tej skali zależności korelacyjne.

T a b e l a 6.23

Postawy i zachowania konkurencyjne a doświadczanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,377***
Psychiczna	–,126
Werbalna	–,230**
Przeciwko rzeczom	–,266**
Z użyciem broni	–,152
Seksualna	–,117
Wskaźnik łączny	–,325***

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Jak można odczytać z tab. 6.23, uczniowie, którzy lepiej, bardziej pozytywnie odbierają postawy i zachowania konkurencyjne u kolegów, rzadziej stają się ofiarami agresji. Można przypuszczać, że to właśnie częstsze, intensywniejsze doświadczanie przemocy determinuje sposób postrzegania przesadnej, niezdrowej konkurencji. Najsilniejsze zależności udało się udokumentować w przypadku ataków fizycznych, przeciwko własności i rzeczom, werbalnych oraz łącznym wskaźnikiem podlegania przemocy.

Kohezja

Skala ta udokumentować miała domniemane wzajemne zależności pomiędzy percepcją takich właściwości środowiska uczniowskiego, jak zgranie klasy, trzymanie się razem, umiejętność rozwiązywania konfliktów w grupie, a na-

sileniem doświadczania agresji i przemocy. Można przypuszczać, że w tym przypadku mamy do czynienia ze swego rodzaju sprzężeniem zwrotnym: niższy poziom identyfikacji z klasą zwiększa prawdopodobieństwo doświadczenia przemocy, a doznania takie negatywnie wpływają na wartość kohezji klasowej.

T a b e l a 6.24

„Kohezja" a doświadczanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,168*
Psychiczna	–,265**
Werbalna	–,324***
Przeciwko rzeczom	–,206*
Z użyciem broni	,004
Seksualna	,000
Wskaźnik łączny	–,262**

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Odbierany poziom „kohezji" w klasie koreluje w istotny sposób z charakterystycznymi dla obszaru szkoły formami agresji, w tym najsilniej z kategorią przemocy werbalnej (–,324) oraz psychicznej (–,265). Stosunkowo wyraźny jest także wskaźnik łączny podlegania przemocy (–,262). Bez znaczenia wydaje się ten aspekt relacji między uczniami dla intensywności doświadczania skrajnych, a przy tym zdecydowanie rzadszych form agresji (z użyciem broni, seksualna). Ustalona w obliczeniach ujemna wartość korelacji dokumentuje pozytywne oddziaływanie zgrania klasy na prawdopodobieństwo stania się ofiarą przemocy (w tym szczególnie jej lżejszych form), względnie zależność między oceną tej właściwości życia szkoły a częstością doświadczania takich form agresji i przemocy.

Więzi społeczne

Można przypuszczać, że odbiór posiadanego wsparcia, doświadczania akceptacji i zrozumienia w szkole nie pozostają bez wpływu dla doznawania przez uczniów agresji i przemocy. Jak wykazała analiza sprawstwa, lepsza, bardziej pozytywna ocena tych elementów w istotny sposób redukuje gotowość do stosowania agresji.

T a b e l a 6.25

„Więzi społeczne" a doświadczanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,152
Psychiczna	–,299***
Werbalna	–,219**
Przeciwko rzeczom	–,232**
Z użyciem broni	–,121
Seksualna	–,183*
Wskaźnik łączny	–,258**

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Powyższe zestawienie potwierdza istnienie zależności pomiędzy intensywnością doświadczania przemocy a oceną posiadanych więzi społecznych w klasie i szkole. Jakość bezpośrednich, przyjacielskich kontaktów w szkole obniża prawdopodobieństwo stania się ofiarą przemocy psychicznej (–,299), przeciwko rzeczom (–,232), werbalnej (–,219) oraz seksualnej (–,183). Istotny statystycznie jest także wskaźnik łączny doświadczania przemocy (–,258). Ustalone zależności w odniesieniu do ataków bezpośrednich, fizycznych (przemoc fizyczna i z użyciem broni) nie są odpowiednio zabezpieczone statystycznie (prawdopodobieństwo powyżej 5%).

Dezintegracja

Skala ta charakteryzuje percepcje sposobu traktowania autsajderów, uczniów nie identyfikujących się z klasą, pozostających na marginesie. Fakt, że to właśnie uczniowie gorzej zintegrowani w środowisku klasy czy szkoły są często ofiarami (zwłaszcza ofiarami częstymi i notorycznymi) przemocy, sugerować może istnienie wyraźnych zależności pomiędzy tym aspektem relacji między uczniami a doświadczaniem poszczególnych form przemocy.

W badaniu udało się potwierdzić i oszacować wpływ subiektywnej oceny poziomu dezintegracji na częstość i intensywność doznawanej agresji i przemocy[6]. Szkolni autsajderzy nieidentyfikujący się z klasą wydają się doświadczać

[6] Podobnie jak w przypadku innych negatywnie nacechowanych skal (np. „restrykcyjność", „wyobcowanie" itd.) wyższe wartości indeksów odpowiadają każdorazowo lepszym, bardziej

zwłaszcza agresji fizycznej (–,434) oraz przeciwko rzeczom (–,301). Statystycznie istotne (choć na niższym poziomie) są powiązania z przemocą werbalną (–,249) oraz psychiczną (–,171). Wysoki współczynnik korelacji został odnotowany w przypadku łącznego wskaźnika podlegania przemocy (najwyższy ze wszystkich skal podlegania: –,371).

T a b e l a 6.26

Poziom „dezintegracji" a doświadczanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,434***
Psychiczna	–,171*
Werbalna	–,249**
Przeciwko rzeczom	–,301***
Z użyciem broni	–,127
Seksualna	–,115
Wskaźnik łączny	–,371***

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

2.3.2. Jakość relacji pomiędzy uczniami a nauczycielami a doświadczanie agresji i przemocy

Ujęte sposoby percepcji wzajemnych stosunków nauczycieli i uczniów charakteryzować miały w mniejszym stopniu dydaktyczne zdolności i umiejętności nauczycieli niż właściwości wzajemnych postaw i interakcji. W przeciwieństwie do analizy sprawstwa przemocy można domniemywać, że relacje z nauczycielami uczniów doznających przemocy nie powinny w decydujący sposób wpływać na poziom doznawania przez nich agresji i przemocy ze strony kolegów. Niemniej – jak wynika także z materiału prezentowanego w niniejszej pracy – doświadczenia przemocowe w szkole determinują także sposób postrzegania zarówno siebie i własnej pozycji, jak i postaw i zachowań innych (w tym przede wszystkim osób mających duży, może decydujący wpływ na to, co się dzieje

pozytywnym właściwościom klimatu. W ten sposób ujemne wartości korelacji oznaczają, że niższy poziom dezintegracji redukuje nasilenie doświadczania agresji i przemocy.

w szkole – nauczycieli). W ten sposób jednoznaczna, przyczynowa interpretacja ewentualnych zależności może być trudna.

Akceptacja

Skala ta ma w badaniach określić możliwości współpracy z nauczycielami oraz bycie poważnie traktowanym przez nich. W stosunku do wskaźników nasilenia podlegania przemocy zostały ustalone następujące zależności korelacyjne.

T a b e l a 6.27

Poziom „akceptacji" a podleganie poszczególnym kategoriom agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,057
Psychiczna	–,310***
Werbalna	–,221**
Przeciwko rzeczom	–,138
Z użyciem broni	–,184*
Seksualna	–,097
Wskaźnik łączny	–,201*

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Powyższe zestawienie potwierdza istnienie zależności między odbiorem akceptacji ze strony nauczycieli a prawdopodobieństwem stania się ofiarą zachowań agresywnych i przemocowych. Uczniowie lepiej oceniający ten aspekt relacji z uczącymi rzadziej doświadczają przemocy psychicznej (–,31), werbalnej (–,22) i z użyciem broni (–,18). Statystycznie istotne jest także powiązanie łącznego wskaźnika podlegania przemocy z analizowaną skalą (–,20).

Jak już zauważyłem, przyczynowa interpretacja udokumentowanych powiązań nie jest łatwa. Niemniej jednak można przypuszczać, że to raczej częstsze doświadczanie określonych form przemocy (zwłaszcza psychicznej i werbalnej) odbija się negatywnie na sposobie percepcji akceptacji, uznania i współpracy z nauczycielami.

Kontakt i zaufanie

Skala ta ma odzwierciedlać ocenę bezpośrednich, także pozalekcyjnych stosunków między uczniami i nauczycielami. Już w przypadku analizy sprawstwa przemocy zostało zauważone, że bliższe, indywidualne kontakty z nauczycielami niekoniecznie wiążą się z mniejszym nasileniem stosowania agresji w szkole. Wpływ na to ma zapewne intensyfikacja prób lepszego dotarcia właśnie do uczniów sprawiających trudności (podobny efekt uzyskano w przypadku zachowań przestępczych). Poniżej prezentuję zmierzone zależności korelacyjne między tym aspektem życia szkoły a podleganiem poszczególnym formom agresji i przemocy (tab. 6.28).

T a b e l a 6.28

Skala „kontakt i zaufanie" a podleganie poszczególnym kategoriom agresji i przemocy w szkole

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	,187*
Psychiczna	–,097
Werbalna	–,033
Przeciwko rzeczom	,019
Z użyciem broni	,023
Seksualna	,013
Wskaźnik łączny	,058

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Zależność między oceną jakości i częstości bliskich, indywidualnych kontaktów z nauczycielami a podleganiem różnym formom agresji i przemocy w szkole jest niewielka. Jedynie w przypadku przemocy fizycznej zostało ustalone istnienie istotnego statystycznie związku, przy czym jego siła nie jest zbyt duża (,187). Dodatnia wartość zmierzonego współczynnika podpowiada, że to właśnie uczniowie lepiej oceniający własne bezpośrednie kontakty z nauczycielami stają się częściej ofiarami ataków fizycznych. Może się to wiązać z jednej strony z poświęcaniem większej uwagi ofiarom takich zdarzeń (względnie szukaniem przez nich ochronnego wsparcia nauczycieli), z drugiej, ewentualnym rzeczywistym narażaniem się uczniów, mających dobre kontakty z uczącymi, na negatywne reakcje ze strony kolegów, przyjmujące formy przemocy fizycznej.

Restrykcyjność

Sposób egzekwowania działań o charakterze kontrolno-dyscyplinującym oraz związane z nim postawy i zachowania nauczycieli wobec uczniów przekraczające obowiązujące normy i reguły stanowi jeden z najważniejszych czynników wpływających na postępowanie uczniów. W przypadku badania sprawstwa ustalono istnienie jednoznacznych i częściowo wyraźnych powiązań ze stworzoną w badaniu skalą. Przypuszczać należy, że ten aspekt relacji pomiędzy uczniami i nauczycielami jest powiązany również ze stopniem doświadczania przez uczniów przemocy (por. tab. 6.29).

T a b e l a 6.29

Poziom „restrykcyjności" nauczycieli a podleganie poszczególnym kategoriom agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,306***
Psychiczna	–,337***
Werbalna	–,204*
Przeciwko rzeczom	–,231**
Z użyciem broni	–,161
Seksualna	–,101
Wskaźnik łączny	–,329***

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Zestawione w tab. 6.29 wyniki przeprowadzonych analiz potwierdzają duże znaczenie przypisywane poziomowi restrykcyjności nauczycieli dla subiektywnej oceny podlegania agresji i przemocy w szkole. Jak się okazuje, sprawiedliwe, adekwatne do sytuacji, nienapastliwe działania dyscyplinujące nauczycieli nie tylko znacząco hamują gotowość uczniów do stosowania przemocy, lecz wydają się także zmniejszać prawdopodobieństwo doświadczania agresji ze strony innych. Najsilniejsze tego typu zależności ustalono w przypadku agresji i przemocy psychicznej (–,337), fizycznej (–,306) oraz wskaźnika łącznego (–,329), nieco słabsze w przemocy przeciwko własności i rzeczom (–,231) oraz werbalnej (–,204).

2.3.3. Właściwości atmosfery edukacyjno-wychowawczej a doświadczanie agresji i przemocy w szkole

Ten wymiar klimatu szkoły ma charakteryzować ogólną atmosferę nauki i wychowania panującą w szkole. Składa się na nią percepcja postaw i zachowań zarówno nauczycieli, jak i współuczniów, a także własnej sytuacji ucznia w szkole i klasie. Wykorzystane skale to: „wsparcie i zaangażowanie nauczycieli", „współdecydowanie", „szanse na odniesienie sukcesu", a także „procesy etykietowania" oraz „wyobcowanie".

Można przypuszczać, że skale nieodnoszące się bezpośrednio do relacji z innymi uczniami (a więc potencjalnymi sprawcami) w tym wypadku są powiązane w mniejszym stopniu z częstością doświadczania przemocy.

Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli

Analiza tej skali miała wykazać ewentualne powiązania postrzegania odbioru postawy nauczycieli charakteryzującej się indywidualnym podejściem do ucznia, jego problemów w nauce, czynionych postępów, a jednocześnie troską o uczniów słabszych, udzielanej im pomocy, dbania o adekwatny do możliwości dobór materiału lekcyjnego. Udokumentowany w przypadku sprawstwa wyraźny wpływ tych elementów na gotowość do stosowania różnych form przemocy okazał się zdecydowanie słabszy w stosunku do doświadczania agresji.

T a b e l a 6.30

„Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli" a nasilenie doświadczania poszczególnych form agresji i przemocy w szkole

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	,007
Psychiczna	–,283**
Werbalna	–,178*
Przeciwko rzeczom	–,090
Z użyciem broni	–,096
Seksualna	–,087
Wskaźnik łączny	–,139

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Ustalone współczynniki korelacji mają w większości przypadków wartość ujemną (wyjątek: agresja i przemoc fizyczna), co sugerować może pozytywne oddziaływanie poziomu wsparcia i zaangażowania nauczycieli na częstość doznawania przez uczniów agresji w szkole. Niemniej jedynie w przypadku mniej otwartych form przemocy (psychiczna, werbalna) udokumentowane zależności okazały się istotne statystycznie. Zmierzony poziom powiązań ocenić należy jako raczej niski, co koresponduje z prezentowanymi wcześniej wynikami (por. np. skala „kontakt i zaufanie"). Ofiary szkolnej przemocy wydają się mieć lepszą opinię o nauczycielach niż o współuczniach.

Współdecydowanie

Możliwość partycypowania w życiu szkoły, współdecydowania i kształtowania środowiska szkolnego korzystnie wpływa na poziom identyfikacji ze szkołą, motywację i zadowolenie uczniów. Jak ustalono, determinuje to także zarówno gotowość do stosowania przemocy, jak i częstość zachowań dewiacyjnych. W przypadku nasilenia doznawania agresji w szkole zmierzona siła wzajemnych zależności nie była już tak wyraźna, co ilustruje tab. 6.31.

Tabela 6.31

Odbiór możliwości współkształtowania życia szkoły a doświadczanie poszczególnych form agresji i przemocy przez uczniów

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	,015
Psychiczna	–,172*
Werbalna	–,029
Przeciwko rzeczom	–,011
Z użyciem broni	–,065
Seksualna	,088
Wskaźnik łączny	–,042

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Źródło: opracowanie własne.

W toku przeprowadzonych analiz nie udało się ustalić jednoznacznych powiązań pomiędzy sposobem postrzegania własnych możliwości partycypacyjnych uczniów a podleganiem przez nich agresji i przemocy. Wprawdzie także w tym przypadku większość współczynników ma wartość ujemną (wyjątki: „agresja fizyczna" oraz „seksualna"), jednak ich siła nie okazała się zbyt duża.

Jedynie w przypadku przemocy psychicznej zmierzona zależność korelacyjna okazała się statystycznie istotna ($p < 0,05$). Można przyjąć, że ta właściwość klimatu szkoły nie ma decydującego wpływu na częstość i intensywność doświadczania przemocy przez uczniów.

Szansa na odniesienie sukcesu

Inaczej niż w przypadku sprawstwa można przypuszczać, że lepsza ocena równości szans, jednakowego sposobu traktowania i oceniania, możliwości uzyskania promocji do następnej klasy (charakterystyczne raczej dla uczniów lepszych) niekoniecznie wiązać się musi z rzadszymi przypadkami doświadczania agresji w szkole. Te domniemania potwierdziły zmierzone zależności korelacyjne, zestawione w tab. 6.32.

T a b e l a 6.32

Ocena szans na „odniesienie sukcesu" a doświadczanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,110
Psychiczna	,196*
Werbalna	,134
Przeciwko rzeczom	,018
Z użyciem broni	–,066
Seksualna	–,030
Wskaźnik łączny	,030

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Poczucie równego traktowania w szkole oraz własnych szans na odniesienie sukcesu nie wykazuje wyraźnych powiązań z poziomem doświadczania przez uczniów przemocy. W przypadku kategorii „agresji psychicznej" została udokumentowana wręcz statystycznie istotna ($p < 0,05$) zależność dodatnia, sugerująca podwyższone prawdopodobieństwo stania się ofiarą uczniów, którzy lepiej postrzegają ten aspekt atmosfery edukacyjno-wychowawczej. Można domniemywać, że to właśnie uczniowie lepiej radzący sobie z wymogami szkoły, lepiej się uczący mogą być częstszymi ofiarami przemocy psychicznej.

Procesy etykietowania

Ujęta w tej skali ocena praktyk przypisywania z góry negatywnych atrybutów uczniom, przedwczesnego osądzania ich wpływa w znaczący sposób na poziom stosowania agresji i przemocy (w tym zwłaszcza przemocy fizycznej). Przeprowadzone pomiary potwierdziły powiązanie tej właściwości klimatu również z częstością i intensywnością doznawania poszczególnych form przemocy w szkole.

T a b e l a 6.33

„Procesy etykietowania" w szkole a doświadczanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,339***
Psychiczna	–,232**
Werbalna	–,177*
Przeciwko rzeczom	–,250**
Z użyciem broni	–,204*
Seksualna	–,174*
Wskaźnik łączny	–,322***

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Zestawione w tab. 6.33 wyniki potwierdzają istnienie jednoznacznych zależności pomiędzy percepcją procesów etykietowania społecznego a częstością doświadczania przez uczniów przemocy. Wszystkie zmierzone współczynniki mają wartość ujemną i są odpowiednio zabezpieczone statystycznie. Podobnie jak w przypadku sprawstwa najsilniejsze korelacje zostały stwierdzone w kategorii agresji i przemocy fizycznej (–,339), stosunkowo najsłabsze w agresji seksualnej oraz werbalnej (odpowiednio –,174 oraz –,177). Dokonane pomiary potwierdzają znaczenie procesów naznaczania dla występowania zjawiska agresji i przemocy w szkole.

Wyobcowanie

Oceniająca zarówno postawy nauczycieli, jak i współuczniów skala „wyobcowanie" charakteryzowała subiektywnie odczuwany poziom alienacji, izolacji uczniów w szkole i klasie. Można przypuszczać, że wiąże się on z częstością doświadczania przemocy w szkole. Potwierdziły to dokonane pomiary zależności korelacyjnych, co ilustruje tab. 6.34.

T a b e l a 6.34

„Poczucie wyobcowania" w szkole a doznawanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (*r*-Pearsona)
Fizyczna	–,353***
Psychiczna	–,234**
Werbalna	–,221**
Przeciwko rzeczom	–,257**
Z użyciem broni	–,261**
Seksualna	–,239**
Wskaźnik łączny	–,350***

*** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono).
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

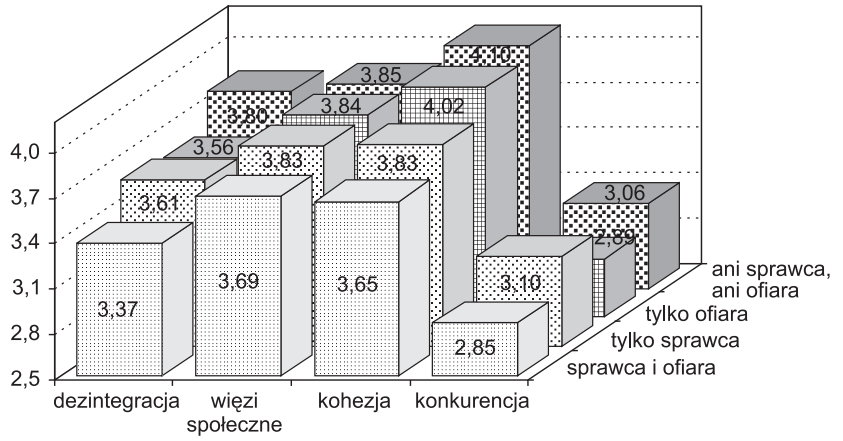
Powyższe wyniki potwierdzają istnienie wyraźnych, jednoznacznych powiązań pomiędzy doświadczaniem przemocy w szkole a poczuciem wyobcowania. Wszystkie współczynniki mają wartość ujemną, a ich siła jest zbliżona (najwyższa w przypadku przemocy fizycznej –,353). Na tej podstawie można przyjąć, że to właśnie uczniowie wyobcowani zdecydowanie częściej stają się ofiarami agresji i przemocy w szkole. Podobnie jak w przypadku sprawstwa uzyskane w tej kategorii wskaźniki są zbliżone (choć każdorazowo nieco wyższe) do analogicznych wartości w skali procesy etykietowania, co potwierdza jedynie trafność dokonanych obserwacji.

2.4. Percepcja klimatu szkoły a typy doświadczeń przemocowych

Zmierzenie zależności między sposobem percepcji klimatu szkoły a typami doświadczeń przemocowych służyło uzupełnieniu i poszerzeniu wniosków oraz ustaleń przedstawionych wcześniej analiz. Założono, że udokumentowane powiązania skal klimatu z podleganiem agresywnym i przemocowym zachowaniom w szkole i z ich stosowaniem znajdą odzwierciedlenie w odmiennej percepcji środowiska szkoły u uczniów nieuczestniczących w zachowaniach przemocowych, będących tylko sprawcą, tylko ofiarą bądź zarówno sprawcą, jak i ofiarą.

2.4.1. Relacje między uczniami a doświadczenia przemocowe

Pierwszym analizowanym wymiarem były relacje między samymi uczniami, mierzone utworzonymi skalami („konkurencja", „kohezja", „dezintegracja" oraz „więzi społeczne"). Generalnie należy przypuszczać, że uczniowie nieobciążeni przemocą (ani jako sprawcy, ani ofiary) powinni najbardziej pozytywnie odbierać panujący w ich szkołach klimat. Dla ustalenia odmiennych sposobów percepcji poszczególnych aspektów relacji pomiędzy uczniami przez uczniów o różnych doświadczeniach przemocowych zostały porównane uzyskane przez nich wartości średnie w utworzonych skalach, co prezentuje rys. 6.7.



Rys. 6.7. Postrzeganie poszczególnych aspektów relacji między uczniami a typy doświadczeń przemocowych

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Zestawione na rys. 6.7 wartości indeksów relacji uzyskane przez uczniów o różnych typach doświadczeń przemocowych potwierdzają istnienie powiązań pomiędzy sposobem postrzegania stosunków z kolegami a uczestnictwem w zachowaniach przemocowych. Zdecydowanie najlepiej oceniają je uczniowie, którzy w nich nie uczestniczą. Osiągnęli oni najwyższe wskaźniki w trzech z czterech badanych skal (jedynie postawy konkurencyjne pozytywniej widzą „tylko sprawcy"). Na drugim biegunie znajdują się ci respondenci, którzy zarówno doświadczają przemocy, jak i sami ją stosują („sprawca i ofiara"): we wszystkich analizowanych skalach uzyskali oni najgorsze wartości średnie. Na podobnym poziomie znajdują się „tylko ofiary" oraz „tylko sprawcy". Ci pierwsi zdecydowanie bardziej pozytywnie wyrażają się o poziomie kohezji w ich klasach (4,02 wobec 3,83), ci drudzy o postawach konkurencyjnych (najlepiej spośród wszystkich grup – 3,10).

Dla skontrolowania statystycznej istotności różnic pomiędzy poszczególnymi grupami została przeprowadzona jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA oraz test wielokrotnych porównań wartości średnich w parach Scheffego. Wyniki przeprowadzonych pomiarów zestawione są sumarycznie w tab. 6.35.

T a b e l a 6.35

Postrzeganie relacji między uczniami a typy doświadczeń przemocowych respondentów. Jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA

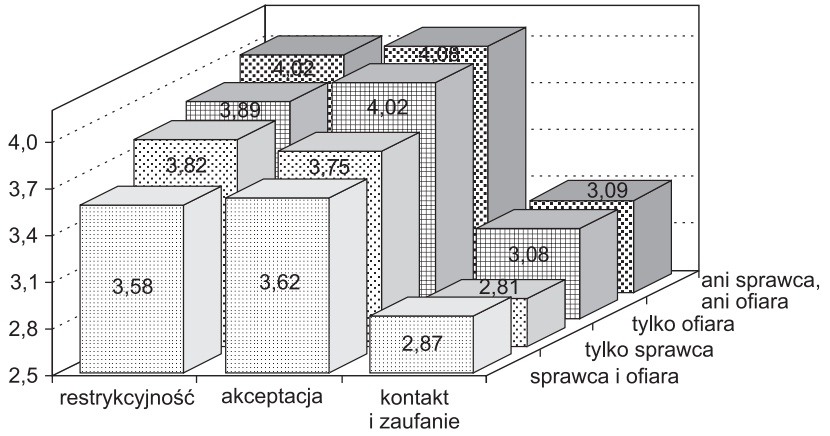
Skala	a Ani sprawca, ani ofiara	b Tylko ofiara	c Tylko sprawca	d Sprawca i ofiara	df	F	p
Konkurencja	3,064	2,888	3,098 d	2,848 c	3	6,146	,000
Kohezja	4,103 cd	4,021 d	3,832 ad	3,653 abc	3	20,123	,000
Więzi społeczne	3,853	3,840	3,830	3,687	3	3,804	,010
Dezintegracja	3,802 d	3,560	3,606 d	3,374 ac	3	12,539	,000

U w a g a: oznaczenia jak w tab. 6.6.
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Przeprowadzone pomiary potwierdzają statystyczną istotność dostrzeżonych różnic. W przypadku skal „konkurencja", „kohezja" oraz „dezintegracja" nie przekroczyła ona poziomu $p < 0{,}001$, w skali więzi społeczne $p < 0{,}01$. Interesujące, że najbardziej krytycznie o własnych stosunkach z kolegami wypowiadają się nie tyle uczniowie jedynie podlegający przemocy, względnie jedynie ją stosujący, lecz ci, którzy zarówno ją stosują, jak i doświadczają. Zgodnie z oczekiwaniami uczniowie niedoświadczający przemocy ani jej niestosujący wyrażają się najlepiej o panujących w ich szkole relacjach z kolegami. Wyniki te sugerować mogą istnienie pewnych zależności kauzalnych: o ile doświadczanie przemocy w szkole wpływa na percepcję stosunków społecznych w klasie, to w przypadku sprawstwa kierunek ten jest raczej odwrotny.

2.4.2. Relacje między nauczycielami a uczniami a doświadczenia przemocowe

Kolejnym analizowanym wymiarem klimatu szkoły były relacje między nauczycielami a uczniami. Jak udało się ustalić, uczniowska ocena i interpretacja postaw oraz zachowań nauczycieli wywiera istotny wpływ zwłaszcza na poziom stosowania przez uczniów agresji i przemocy. Dokonane porównanie wartości poszczególnych indeksów uzyskanych przez grupy uczniów o różnych doświadczeniach przemocowych potwierdza prawidłowości ustalone w analizach relacji pomiędzy uczniami (zob. rys. 6.8).



Rys. 6.8. Postrzeganie relacji między nauczycielami a uczniami a typy doświadczeń przemocowych

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Również w tym przypadku zdecydowanie najlepiej wypadają respondenci, którzy nie potwierdzają własnego uczestnictwa w zachowaniach przemocowych. Uzyskali oni najwyższe wartości we wszystkich trzech analizowanych skalach. Ponownie najgorsze wyniki osiągnęli uczniowie, którzy zarówno doświadczają, jak i stosują przemoc („sprawca i ofiara"). Szczególnie krytycznie oceniają oni poziom restrykcyjności nauczycieli oraz okazywaną im akceptację i uznanie.

Odmiennie niż w przypadku relacji między samymi uczniami zostały odnotowane wyraźne różnice pomiędzy (tylko) sprawcami i ofiarami szkolnej agresji i przemocy, przy czym uczniowie ją stosujący zdecydowanie krytyczniej odnoszą się do panujących stosunków z nauczycielami niż uczniowie jej doświadczający. Ma to związek nie tyle z ewentualnymi sankcjami i karami (różnice w skali „restrykcyjność": –0,07), co poziomem akceptacji oraz bliższym kontakcie z nauczycielami (każdorazowo różnica między wartościami – 0,27). Uczniowie podlegający agresji i przemocy w szkole (zarówno jako „tylko ofiary", jak i „sprawcy i ofiary") przyznają się do lepszych, bliższych kontaktów z uczącymi.

W tym przypadku również została dokonana kontrola statystycznej istotności różnic pomiędzy poszczególnymi grupami przy pomocy jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA oraz wielokrotnego porównania wartości średnich w parach (test Scheffego). Uzyskane w ten sposób wyniki zestawia sumarycznie tab. 6.36.

Tabela 6.36

Postrzeganie relacji między nauczycielami i uczniami a typy doświadczeń przemocowych respondentów. Jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA

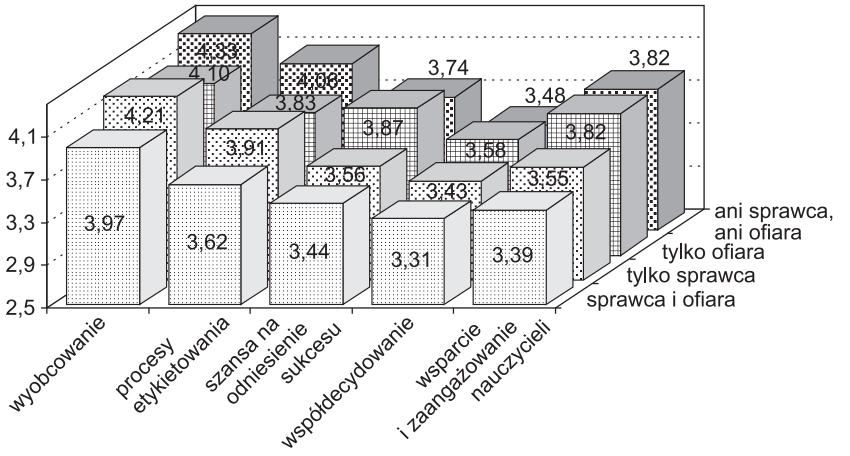
Skala	a Ani sprawca, ani ofiara	b Tylko ofiara	c Tylko sprawca	d Sprawca i ofiara	df	F	p
Kontakt i zaufanie	3,0947 cd	3,0807	2,8063 a	2,8655 a	3	5,375	,001
Akceptacja	4,0807 cd	4,0158 d	3,7477 a	3,6178 ab	3	15,236	,000
Restrykcyjność	4,0233 d	3,8915 d	3,8218 d	3,5770 abc	3	15,271	,000

Uwaga: oznaczenia jak w tab. 6.6.
Źródło: opracowanie własne.

Dostrzeżone w przypadku wszystkich trzech analizowanych skal różnice okazały się istotne statystycznie („akceptacja i restrykcyjność" na poziomie $p < 0{,}001$, „kontakt i zaufanie" $p < 0{,}01$). Przeprowadzone pomiary potwierdziły zwłaszcza istnienie zależności pomiędzy stosowaniem agresji i przemocy w szkole a jakością interakcji z nauczycielami. Fakt, że w mniejszym stopniu ocena podejmowanych w szkole działań dyscyplinujących i kontrolnych (skala „restrykcyjność"), niż okazywane przez nauczycieli uznanie oraz bliższy kontakt z nimi (skale „akceptacja" i „kontakt i zaufanie") dzielą uczniów na tych, którzy stosują i nie stosują przemocy nasuwa po raz kolejny przypuszczenie, że w przypadku stosowania przemocy kontakty z nauczycielami wpływają na poziom manifestowanych zachowań agresywnych.

2.4.3. Atmosfera edukacyjno-wychowawcza a doświadczenia przemocowe

W przypadku tego wymiaru klimatu szkoły udało się ustalić istnienie częściowo bardzo wyraźnych zależności zarówno z poziomem stosowania przemocy, jak i jej podlegania przez uczniów. Przypuszczać zatem należy, że uczniowie mający różne doświadczenia ze stosowaniem i podleganiem przemocy odmiennie postrzegają również te właściwości środowiska szkolnego. Na rys. 6.9 zostały zestawione obrazowo wartości analizowanych skal uzyskane przez grupy respondentów.



Rys. 6.9. Postrzeganie właściwości atmosfery edukacyjno-wychowawczej a typy doświadczeń przemocowych

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Uczniowie, którzy nie doświadczyli ani nie stosowali w szkole przemocy, w najlepszy sposób postrzegają te aspekty atmosfery edukacyjno-wychowawczej, na które składają się zarówno postawy nauczycieli, jak i uczniów („wyobcowanie", „procesy etykietowania"). W przypadku „szans na odniesienie sukcesu", „poziomu współdecydowania" oraz (nieznacznie) „wsparcia nauczycieli" najwyższe wskaźniki zostały odnotowane w przypadku ofiar. Po raz kolejny zdecydowanie najgorzej wypadają w tym zestawieniu respondenci, którzy zarówno stosują, jak i doświadczają przemocy.

T a b e l a 6.37

Postrzeganie relacji między uczniami a typy doświadczeń przemocowych respondentów. Jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA

Skala	a Ani sprawca, ani ofiara	b Tylko ofiara	c Tylko sprawca	d Sprawca i ofiara	df	F	p
Wsparcie i zaangażowanie	3,8172 cd	3,8226	3,5546 abd	3,3853 abc	3	25,248	,000
Współdecydowanie	3,4814	3,5759	3,4250	3,3058	3	3,505	,015
Szansa na odniesienie sukcesu	3,7420 d	3,8734 c	3,5587 bd	3,4416 ac	3	11,271	,000
Procesy etykietowania	4,0582 d	3,8267	3,9078 d	3,6233 ac	3	11,587	,000
Wyobcowanie	4,3333 d	4,1023	4,2132 d	3,9690 ac	3	6,570	,000

U w a g a: oznaczenia jak w tab. 6.6.

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Powyżej zostały zaprezentowane wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA oraz testu wielokrotnych porównań wartości średnich w parach Scheffégo.

Ustalone w toku analiz różnice pomiędzy poszczególnymi grupami okazały się wysoce istotne statystycznie ($p < 0{,}001$). Jedynie w przypadku skali „współdecydowanie" poziom ten był nieco gorszy, lecz także zadowalający ($p < 0{,}05$). A zatem można przyjąć, że to, czy i w jaki sposób uczniowie doświadczają i stosują przemoc, wiąże się z subiektywną oceną właściwości atmosfery edukacyjno-wychowawczej.

2.5. Percepcja klimatu szkoły przez uczniów szczególnie zagrożonych

Problematyka uczniów szczególnie obciążonych przemocą stanowi jeden z ważniejszych aspektów analiz zjawiska agresji w szkołach. Odnosi się ona z jednej strony do stosunkowo nielicznej grupy sprawców, odpowiedzialnych za nieproporcjonalnie liczne i częste akty przemocowe, z drugiej zaś, do części uczniów, którzy stają się regularnie i często ofiarami różnego rodzaju, często nieprowokowanych ataków. W kolejnej fazie obliczeń przeanalizowano sposoby percepcji klimatu szkoły przez obie grupy respondentów (szczegółowo na temat sposobu doboru obu grup o charakterze ekstremalnym – por. pkt 4 rozdz. 5 niniejszej pracy).

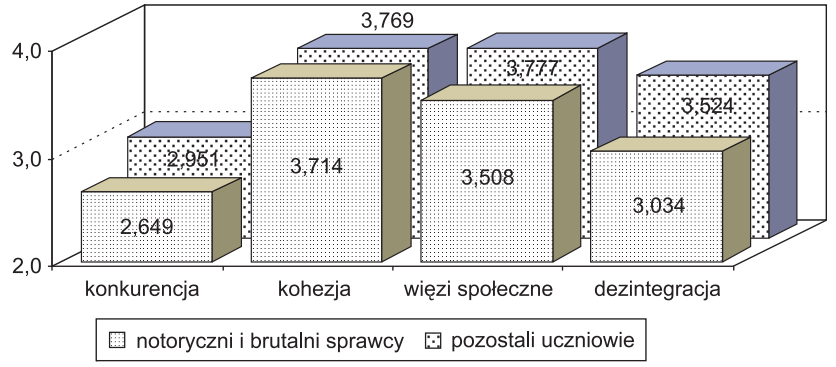
2.5.1. Klimat szkoły z perspektywy notorycznych i brutalnych sprawców

Jak udało się ustalić, znaczna część aktywności przemocowych na terenie szkoły pochodzi od małej, lecz bardzo aktywnej grupy uczniów. Wyniki badań potwierdzają zatem znaczenie aspektu tzw. twardego rdzenia – szczególnie brutalnych i częstych sprawców szkolnej agresji i przemocy, poruszany w wielu analizach problematyki (por. np. Fuchs i in. 2001, Fuchs i in. 2005, Surzykiewicz 2000). W przeprowadzonych pomiarach sprawdzono, czy grupa ta w istotny sposób różni się w percepcji poszczególnych wymiarów i elementów klimatu szkoły.

Relacje między uczniami

Pierwszym postawionym pytaniem było ustalenie, w jaki sposób sprawcy doświadczają panujących w ich szkole relacji między uczniami – jak dostrzegają postawy konkurencyjne, zgranie uczniów w klasie i szkole, posiadane kontakty

koleżeńskie i przyjacielskie, jak również poziom integracji z innymi uczniami. W tym celu obliczyłem i porównałem ze sobą średnie wartości ocen poszczególnych elementów relacji między uczniami uzyskane w grupie szczególnie brutalnych, notorycznych sprawców oraz u reszty uczniów.



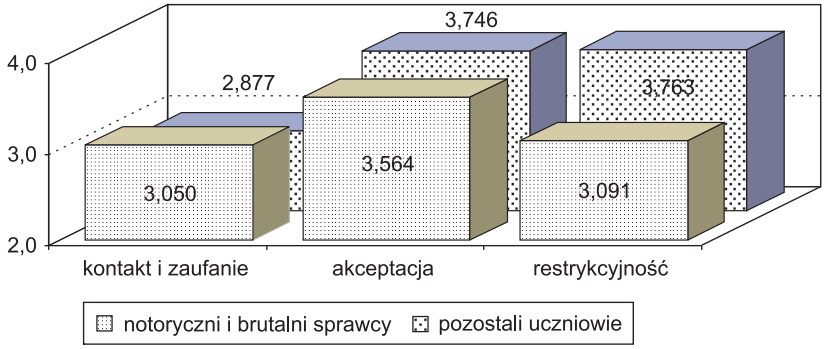
Rys. 6.10. Porównanie średnich wartości ocen relacji między uczniami przez twardy rdzeń sprawców oraz pozostałych uczniów

Źródło: opracowanie własne.

Jak się okazało, notoryczni i szczególnie brutalni sprawcy gorzej postrzegają wszystkie analizowane elementy relacji pomiędzy uczniami. Odnosi się to szczególnie do poczucia dezintegracji w szkole i klasie oraz odczuwalnych postaw konkurencyjnych. Jedynie w przypadku oceny zgrania klasy (skala „kohezja") odnotowane różnice nie są zbyt duże. Dokonana analiza statystycznej istotności ustalonych różnic potwierdziła przypuszczenia. W przypadku poziomu „dezintegracji" oraz „kohezji" okazały się one wysoce istotne ($p < 0{,}001$), nieznacznie niższe w przypadku jakości kontaktów koleżeńskich i przyjacielskich, charakteryzowanych skalą „więzi społeczne" ($p < 0{,}01$).

Relacje między uczniami i nauczycielami

Kolejnym podjętym zagadnieniem było sprawdzenie, czy wyselekcjonowana grupa szczególnie intensywnych i brutalnych sprawców różni się od reszty uczniów w sposobie odbioru relacji uczeń – nauczyciel, oraz czy różnice te są odpowiednio opracowane (istotne) statystycznie. Porównanie utworzonych w tym przypadku indeksów wartości średnich dla obu badanych podgrup ilustruje rys. 6.11.



Rys. 6.11. Porównanie średnich wartości ocen relacji między uczniami i nauczycielami przez twardy rdzeń sprawców oraz pozostałych uczniów

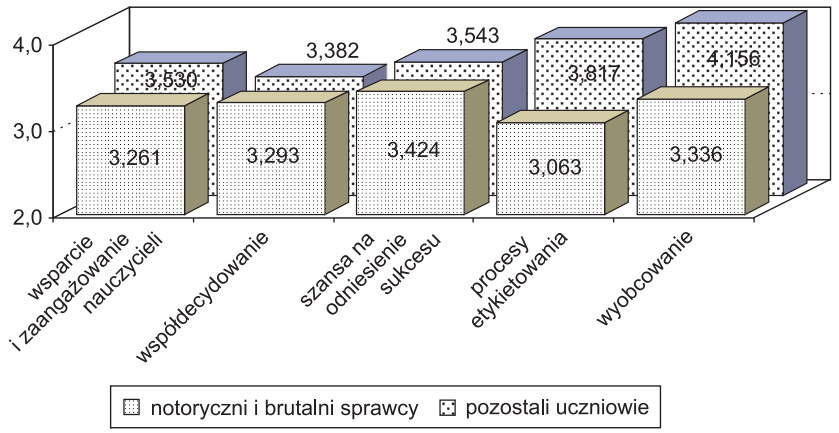
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Na podstawie przeanalizowanego materiału empirycznego okazuje się, że elementem szczególnie różnicującym uczniów jest odbiór charakteru działań kontrolno-dyscyplinujących. Uczniowie zaliczeni do grupy szczególnie brutalnych i częstych sprawców przemocy w szkole zdecydowanie gorzej, wręcz źle, odbierają podejmowane przez nauczycieli działania, przy czym dostrzeżone różnice są wysoce istotne statystycznie ($p < 0{,}001$). Zdecydowanie mniejsze rozbieżności zostały udokumentowane w przypadku skali „akceptacja", charakteryzującej poczucie poważnego traktowania, współpracy i akceptowania uczniów przez nauczycieli, choć także tutaj brutalni sprawcy przemocy osiągają niższe wartości niż pozostali uczniowie ($p < 0{,}05$).

Interesująco prezentuje się również porównanie wyników uzyskanych w skali „kontakt i zaufanie". Dane te sugerują, że to właśnie owa nieliczna część uczniów sprawiająca najwięcej problemów, najbardziej brutalna, lepiej niż pozostali ocenia osobiste zainteresowanie nauczyciela uczniem i jego problemami oraz stopień indywidualnego podejścia do uczniów (różnica istotna statystycznie, $p < 0{,}05$).

Atmosfera edukacyjno-wychowawcza

W kolejnej fazie analiz zostały dokonane pomiary oceny właściwości procesu nauczania i wychowania przez szczególnie brutalnych sprawców agresji i przemocy oraz porównanie ich z wartościami uzyskanymi przez resztę uczniów. Uzyskane w ten sposób wartości średnie prezentuje rys. 6.12.



Rys. 6.12. Porównanie średnich wartości ocen atmosfery edukacyjno-wychowawczej przez tzw. twardy rdzeń sprawców oraz pozostałych uczniów
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Zestawione powyżej rezultaty dokumentują istnienie różnic w sposobie odbioru szkolnych procesów nauczania i wychowania u notorycznych sprawców brutalnej przemocy oraz pozostałej części uczniów. W przypadku wszystkich analizowanych skal uczniowie wyróżniający się zachowaniami przemocowymi uzyskali niższe wartości niż reszta badanych. Największe rozbieżności zostały odnotowane w skalach „procesy etykietowania" oraz „wyobcowanie" ($p < 0{,}001$), potwierdzając w ten sposób panujące w tej grupie przekonanie o przedwczesnym przypisywaniu im winy przy jednoczesnym poczuciu alienacji i izolacji w szkole (zarówno ze strony nauczycieli, jak i uczniów).

Statystycznie wysoce istotne ($p < 0{,}001$) okazały się także różnice zaobserwowane w przypadku skali „wsparcie i zaangażowanie nauczycieli". Analizowana grupa uczniów jest wprawdzie (ponadprzeciętnie) zadowolona z poświęcanego im czasu i uwagi, lecz zdecydowanie bardziej krytycznie ocenia podejście do problemów w nauce, odpowiedni dobór wymagań oraz pomoc uczniom słabszym.

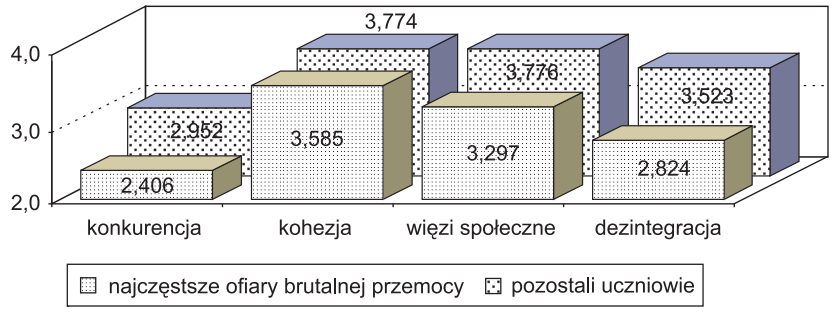
Różnice pomiędzy wynikami uzyskanymi w pozostałych dwóch skalach („współdecydowanie" oraz „szansa na odniesienie sukcesu") nie okazały się statystycznie istotne, co tylko potwierdza prezentowane wcześniej ustalenia pomiarów zależności korelacyjnych: wpływ tych wielkości na bezpośrednie, jawne i poważne formy przemocy jest bardzo ograniczony (mają natomiast znaczenie dla przejawianych zachowań o charakterze przemocy werbalnej, psychicznej czy wandalizmu).

2.5.2. Klimat szkoły z perspektywy ofiar brutalnej przemocy

Niezwykle ważnym zagadnieniem tych analiz jest poznanie poglądów uczniów szczególnie często doświadczających agresji i przemocy w szkole, w tym zwłaszcza ataków poważnych i niebezpiecznych. W tym celu zostały wyodrębnione kolejne kategorie badawcze, które posłużyły do przeanalizowania problemu.

Relacje między uczniami

Można przypuszczać, że uczniowie doświadczający brutalnych ataków ze strony rówieśników oceniać będą raczej negatywnie panujące w szkole i klasie relacje między uczniami. Dla weryfikacji tego stwierdzenia zostały zmierzone wartości średnie indeksów poszczególnych skal „relacji między uczniami" uzyskane przez uczniów najbardziej obciążonych (doświadczonych) przemocą oraz uzyskane przez resztę badanych.



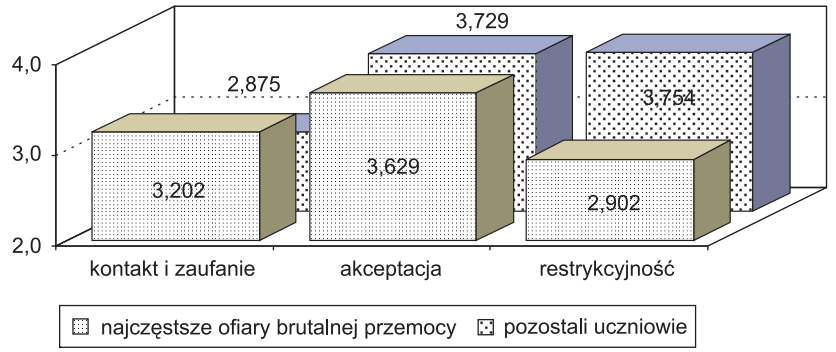
Rys. 6.13. Porównanie średnich wartości ocen relacji między uczniami przez uczniów najbardziej doświadczonych brutalną przemocą oraz pozostałych uczniów
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Powyższe zestawienie potwierdza wyrażone wcześniej przypuszczenie: uczniowie szczególnie intensywnie doświadczający brutalnej przemocy zdecydowanie gorzej (niż pozostali) oceniają panujące w szkole relacje między uczniami. Dotyczy to nie tylko subiektywnie odbieranego poziomu „dezintegracji" oraz „więzi społecznych", lecz także – co może zastanawiać – „postaw i zachowań konkurencyjnych" w klasie (każdorazowo różnice statystycznie istotne, $p < 0{,}001$). Stosunkowo najniższe rozbieżności odnotowano w przypadku skali „oceny zgrania klasy", lecz są one także – inaczej niż u brutalnych sprawców – statystycznie istotne ($p < 0{,}05$).

Na podkreślenie zasługuje zapewne fakt, że ofiary szczególnie brutalnych form przemocy oceniają panujące w klasie i szkole relacje między uczniami nie tylko gorzej niż przeszło 90% ich kolegów, a także gorzej niż wyselekcjonowana grupa notorycznych i brutalnych sprawców.

Relacje między uczniami i nauczycielami

Analiza tego wymiaru klimatu miała ustalić, w jaki sposób uczniowie szczególnie intensywnie doświadczający brutalnych form agresji i przemocy oceniają panujące w szkole relacje z nauczycielami. Zmierzone w tym przypadku średnie wartości indeksów poszczególnych skal prezentuje rys. 6.14.



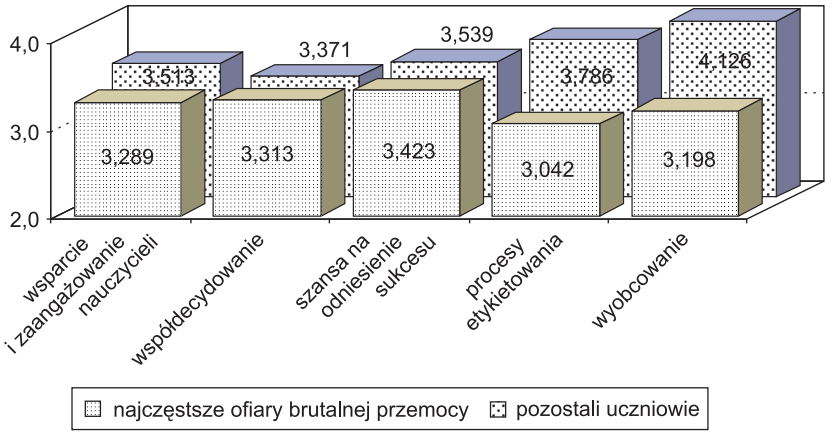
Rys. 6.14. Porównanie średnich wartości ocen relacji między uczniami i nauczycielami przez uczniów najczęściej doświadczających brutalnych form przemocy oraz pozostałych badanych
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Na uwagę zasługuje dostrzegalne podobieństwo pomiędzy wynikami uzyskanymi w grupie szczególnie brutalnych sprawców i najczęstszych ofiar. Jak się okazuje, ofiary zdecydowanie negatywnie ustosunkowują się do podejmowanych przez nauczycieli działań kontrolnych i dyscyplinujących (różnica istotna statystycznie, $p < 0{,}001$), przy jednoczesnym zdecydowanie lepszym odbiorze jakości indywidualnych kontaktów z nauczycielami (także ta różnica wysoce istotna, $p < 0{,}001$). Bardzo nieznacznie różnią się natomiast rezultaty uzyskane w odniesieniu do ocen poważnego traktowania przez nauczycieli, a także możliwości współpracy z nimi. Co prawda, ofiary nieco gorzej postrzegają ten aspekt klimatu, lecz odnotowane dyferencjacje nie okazały się odpowiednio statystycznie zabezpieczone.

Atmosfera edukacyjno-wychowawcza

Ostatnim wymiarem szkolnego klimatu analizowanym w odniesieniu do szczególnie brutalnych doświadczeń przemocowych była ogólna atmosfera nauki i wychowania. Obejmuje ona takie elementy stosunków pomiędzy uczniami i nauczycielami (oraz częściowo pomiędzy samymi uczniami), które nie odnoszą się do ich (bezpośrednich) kontaktów społecznych, lecz charaktery-

zują percepcję ogólnej atmosfery edukacyjno-wychowawczej. Ustalone w toku obliczeń średnie wartości indeksów uzyskane przez grupę uczniów doświadczających szczególnie brutalnych form przemocy ilustruje rys. 6.15.



Rys. 6.15. Porównanie średnich wartości ocen atmosfery edukacyjno-wychowawczej przez uczniów najczęściej doświadczających brutalnych form przemocy oraz pozostałych badanych
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Zestawione powyżej rezultaty dokumentują istnienie różnic w sposobie odbioru szkolnych procesów nauczania i wychowania u szczególnie częstych ofiar brutalnej przemocy i pozostałej części uczniów. W przypadku wszystkich analizowanych w ramach tego wymiaru klimatycznego skal uczniowie często doświadczający brutalnych form przemocy uzyskali niższe wartości niż reszta badanych. Podobnie jak w przypadku ekstremalnej grupy sprawców największe rozbieżności zostały odnotowane w skalach „procesy etykietowania" oraz „wyobcowanie" (każdorazowo $p < 0{,}001$). Uczniowie zatem, którzy są częstymi ofiarami brutalnej przemocy, są także przekonani o ich „naznaczeniu", przedwczesnym przypisywaniu im winy. W zestawieniu ze zdecydowanie krytyczną oceną podejmowanych przez nauczycieli działań kontrolno-dyscyplinujących (skala „restrykcyjność") sugerować to może, że nauczyciele często nie rozróżniają właściwych ofiar od sprawców (nie są w stanie tego ocenić).

Statystycznie istotna ($p < 0{,}01$) okazała się różnica w odniesieniu do oceny odpowiedniego poziomu wymagań, podejścia do problemów w nauce czy pomocy uczniom słabszym. W pozostałych skalach, odnoszących się do subiektywnych szans na odniesienie sukcesu czy współdecydowania o życiu szkoły, nie zostały odnotowane odpowiednio statystycznie zweryfikowane różnice.

Generalnie można powiedzieć, że uczniowie ponadprzeciętnie często doświadczający brutalnych form przemocy w podobny sposób postrzegają określone właściwości atmosfery edukacyjno-wychowawczej co uczniowie przemoc

taką stosujący (sprawcy notoryczni i brutalni). Ową współzależność można jedynie połowicznie tłumaczyć częściowym przenikaniem się obu grup respondentów, ponieważ mimo wszystko większość tego typu ofiar nie należy do sprawców.

3. Klimatyczne determinanty stosowania i doświadczania przez uczniów agresji i przemocy – model regresyjny

Analiza zależności korelacyjnych, oddająca siłę i ewentualny kierunek wzajemnych powiązań pomiędzy zmiennymi, nie pozwala na wyciąganie zbyt daleko idących wniosków przyczynowych. Dla weryfikacji postawionych pytań badawczych w następnej fazie analiz zbadano, w jakim stopniu to właśnie zmienne klimatyczne mogą wpływać na poziom stosowania i doświadczania przez uczniów zjawiska agresji i przemocy w szkole. Chodziło przy tym nie tyle o uproszczenie rzeczywistości przez liniowe przedstawienie ciągów zależnościowych, co oszacowanie, czy możemy udokumentować na podstawie posiadanego materiału badawczego ten kierunek przyczynowości.

Użytym narzędziem były w tym przypadku analizy regresyjne, pozwalające ocenić „siłę przepowiadania" i „udział wpływu" zmiennych niezależnych na zmienną zależną (wyjaśnioną). W ten sposób utworzone skale klimatu stanowiły w tej fazie analiz zmienne niezależne (predyktory) sprawstwa przemocy. Analizy regresji zostały przeprowadzone oddzielnie dla poszczególnych wymiarów klimatu („relacje między uczniami", „relacje między uczniami i nauczycielami" oraz „atmosfera edukacyjno-wychowawcza"). Użyto metody „krokowej" (*stepwise regression*). Punktem wyjścia modelu jest w tym przypadku zmienna „najlepsza", o najwyższej sile „przepowiadania", po czym stopniowo zostają włączane kolejno te predyktory, które najsilniej wzmacniają potencjał całego modelu (kryterium wprowadzania zmiennych jest test F). Uwzględnione zostają jedynie te zmienne, które gwarantują odpowiedni przyrost R^2. W ten sposób w równaniu regresyjnym znajdują się tylko te elementy, które wydają się odpowiednio silnie oddziaływać na zmienną zależną (odnośnie do ograniczeń i możliwych problemów zastosowanej procedury por. np. Bortz 2005, s. 462 i n.).

Budowa całościowego modelu regresyjnego, mającego weryfikować prawdziwość przyjętych założeń badawczych, odnoszących się do wpływu właściwości klimatu na częstość i intensywność stosowania przez uczniów agresji i przemocy, wzorowana jest na badaniach J. Surzykiewicza z roku szkolnego 1996/1997 (por. Surzykiewicz 2000, s. 549 i n.). Prowadzone analizy projektowano dwuetapowo – w fazie pierwszej skupiono się na podejściu eksploracyjnym, stosując rozdzielcze analizy regresji liniowej dla kombinacji predyktorów, wchodzących w skład każdej ze skal klimatu szkoły z każdą formą przemocy

i agresji, osobno dla wskaźników doświadczania przemocy oraz wskaźników okazywania przemocy. Tym samym etap pierwszy analiz polegał na sprowadzeniu łącznie 72 modeli regresji, w celu wyłonienia predyktorów, w istotny sposób tłumaczących możliwą zmienność w zakresie badanych zmiennych zależnych. W fazie drugiej postanowiono wykorzystać zebrane dane do skonstruowania modeli regresji hierarchicznej tłumaczących łączny procent wariancji wyjaśnianej, dla każdej skali klimatu szkoły, osobno dla poszczególnych rodzajów agresji i przemocy. Modele hierarchiczne pozwoliły na szczegółowe wskazanie tych konkretnych predyktorów w każdej skali klimatu szkoły, które w sposób najsilniejszy mogą wyjaśniać zjawiska doświadczania oraz okazywania przemocy i agresji.

3.1. Modele oparte na rozdzielczej analizie regresji wielokrotnej

3.1.1. Klimatyczne determinanty okazywania agresji i przemocy przez uczniów

Kolejne testowane modele zbudowano analogicznie jak wcześniej opisane z tą różnicą, że tym razem przedmiotem zainteresowania była agresja i przemoc okazywana przez uczniów. Ponownie wśród analizowanych zmiennych predyktorami były elementy skal klimatu szkoły:

1) relacje między uczniami, na które składają się „konkurencja", „kohezja", „więzi społeczne" oraz „dezintegracja";

2) relacje między uczniami a nauczycielami, w skład których wchodzą: „kontakt i zaufanie", „akceptacja" oraz „restrykcyjność";

3) atmosfera edukacyjno-wychowawcza, składająca się ze „wsparcia i zaangażowania", „współdecydowania", „szansy na odniesienie sukcesu", „procesów etykietowania" oraz „wyobcowania".

Każda podskala (pojedynczy predyktor) był włączany do analizy regresji z każdą formą okazywania agresji i przemocy: fizyczną, psychiczną, werbalną, przeciw rzeczom, z użyciem broni oraz seksualną.

Relacje między uczniami

Opis analizowanych modeli zostanie przedstawiony zgodnie ze strukturą zaprezentowaną w tym rozdziale, rozpoczynając od wpływu relacji między uczniami na nasilenie zachowań przemocowo-sprawczych. Pierwszy weryfikowany model zbiorczy opisuje zatem wpływy poszczególnych predyktorów wchodzących w skład szeroko rozumianej relacji między uczniami na sześć

różnych przejawów zachowań agresywnych. Zbiorcze wyniki poszczególnych analiz przedstawia tab. 6.38.

Wyniki przeprowadzonych analiz pokazują, że negatywne postawy wobec autsajderów wpływają na nasilenie okazywania agresji fizycznej ($\beta = -0{,}17$). Tym samym stwierdzono również, że dezintegracja może w 2% wpływać na siłę opisywanej formy przemocy ($F_{(1,1532)} = 43{,}78$; $p < 0{,}001$). Również „konkurencja", rozumiana jako postrzeganie nadmiernie egoistycznych postaw i zachowań, bezwzględnych i bezkompromisowych prób rywalizowania z innymi, wpływa na nasilenie przemocy fizycznej ($\beta = -0{,}11$), wyjaśniając 1% wariancji ($F_{(1,1532)} = 19{,}66$; $p < 0{,}001$). Poczucie wspólnoty klasowej czy szkolnej („kohezja") oraz posiadanie wsparcia wśród kolegów ze szkoły czy klasy nie wpływa na okazywanie przemocy fizycznej $p_\beta > 0{,}1$.

T a b e l a 6.38

Wyniki rozdzielczej analizy regresji wielokrotnej określające stopień wyjaśniania stosowania poszczególnych form agresji i przemocy przez poszczególne predyktory wymiaru relacji „między uczniami"

Nazwa bloku predyktorów	Predyktor	Zachowania o charakterze przemocy											
		fizycznej		psychicznej		werbalnej		przeciw rzeczom		z użyciem broni		seksualnej	
		β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2
Relacje między uczniami	Konkurencja	–0,11	0,01	n.i.		–0,08		n.i.		n.i.		–0,07	
	Kohezja	n.i.		–0,10	0,01	–0,16	0,02	–0,13	0,01	–0,13	0,01	n.i.	
	Więzi społeczne	–0,07		–0,08		–0,09		–0,06		n.i.		–0,06	
	Dezintegracja	–0,17	0,02	–0,09		–0,15	0,02	–0,06		–0,06		–0,09	

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

W przypadku przemocy o charakterze psychicznym, ponownie najsilniejszy wpływ miała „kohezja" ($\beta = -0{,}10$), tłumacząc ok. 1% wariancji ($F_{(1,1532)} = 24{,}77$; $p < 0{,}001$). „Więzi społeczne" oraz „dezintegracja", mimo istotnego wpływu $p_\beta < 0{,}05$, nie wnoszą wariancji wspólnej do wyjaśnianego modelu, więc traktowane będą jako nieistotne. Z kolei przejawy konkurencji okazały się zupełnie nieważne, już na poziomie samego równania, co oznacza, że rywalizacja nie prowadzi w tym przypadku do okazywania przemocy psychicznej.

Na nasilenie przemocy werbalnej wpływa przede wszystkim brak poczucia wspólnoty w grupie ($\beta = -0{,}16$), 2-procentowy udział tego czynnika może

wydawać się mało znaczący, jednak jest istotny statystycznie ($F_{(1,1532)} = 46{,}38$; $p < 0{,}001$). Obniżenie integracji wewnątrz grupy również może wywierać wpływ na różnorakie ataki werbalne ($\beta = -0{,}15$), tłumacząc 2% wariancji wyjaśnionej ($F_{(1,1532)} = 37{,}88$; $p < 0{,}001$). „Więzi społeczne" oraz „konkurencja", wprawdzie istotne $p_\beta < 0{,}05$, nie wnoszą żadnej wariancji do modelu, zatem omawiając wpływ na agresję werbalną będą traktowane jako czynniki nieistotne.

W przypadku agresji przejawianej przeciw rzeczom, jedynym istotnym predyktorem sprzyjającym nasilaniu się tego rodzaju agresji jest „kohezja", czyli zmniejszenie, w tym wypadku, poczucia wspólnoty w grupie ($\beta = -0{,}15$), tłumaczące ponad 1% wariancji. Skale „więzi społeczne" oraz „dezintegracja" uznano za nieistotne ($R^2 < 0{,}01$), natomiast „konkurencja" już na podstawie obliczonego modelu okazała się być nieistotna $p_\beta > 0{,}1$.

Identyczną zależność zaobserwowano przy praktykowaniu przemocy z użyciem broni: istotnym predyktorem sprzyjającym nasilaniu się tego rodzaju agresji jest „kohezja", czyli zmniejszenie, w tym przypadku, poczucia wspólnoty w grupie ($\beta = -0{,}15$), tłumaczące ponad 1% wariancji. Skale „więzi społeczne" oraz „dezintegracja" uznano za nieistotne ($R^2 < 0{,}01$), natomiast „konkurencja" już na podstawie obliczonego modelu okazała się być nieistotna $p_\beta > 0{,}1$.

W przypadku okazywania agresji na tle seksualnym żaden z uwzględnianych predyktorów nie był istotny ($R^2 < 0{,}01$).

Relacje między uczniami a nauczycielami

Kolejnymi testowanymi modelami były analizy, sprawdzające wpływ odbieranej przez uczniów jakości relacji z nauczycielami na doświadczanie agresji i przemocy. W skład skali wchodziły takie czynniki, jak: „akceptacja" – czyli ocena możliwości współpracy z nauczycielami; „kontakt i zaufanie" – skala odnosząca się do jakości bezpośrednich (także pozalekcyjnych) kontaktów między uczącymi i uczniami oraz „restrykcyjność", czyli takie aspekty postaw i zachowań nauczycieli, jak obiektywność, gotowość do przyznania się do błędów czy praktyki odgrywania się na uczniach. Wyniki przeprowadzonych analiz regresji przedstawia tab. 6.39.

W przypadku okazywania agresji fizycznej ważnym czynnikiem okazała się „restrykcyjność" ($\beta = -0{,}26$), czyli postawa nauczycieli, która istotnie wpływa na uczniowskie postawy, a szczególnej tej sytuacji na okazywanie przemocy fizycznej, wyjaśniając 6% wariancji mierzonej zmiennej ($F_{(1,1532)} = 106{,}71$; $p < 0{,}001$). „Akceptacja", mimo że zgodnie z modelem rozdzielczym wpływa na agresję fizyczną ($\beta_{akceptacja} = -0{,}09$; $t = 3{,}11$; $p < 0{,}05$), to jej wpływ jest tak słaby, że nie wnosi żadnej wariancji wyjaśnionej do modelu. Z kolei „kontakt i zaufanie", czyli np. pozalekcyjne kontakty nauczycieli z uczniami, zupełnie nie wpływają na przejawianie zachowań przemocowych o charakterze fizycznym $p_\beta > 0{,}1$.

T a b e l a 6.39

Wyniki rozdzielczej analizy regresji wielokrotnej określające stopień wyjaśniania stosowania poszczególnych form agresji i przemocy przez poszczególne predyktory wymiaru relacji „między uczniami a nauczycielami"

Nazwa bloku predyktorów	Predyktor	Zachowania o charakterze przemocy											
		fizycznej		psychicznej		werbalnej		przeciw rzeczom		z użyciem broni		seksualnej	
		β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2
Relacje między uczniami i nauczycielami	Kontakt i zaufanie	n.i.		–0,06		–0,06		–0,11	0,01	–0,11	0,01	n.i.	
	Akceptacja	–0,09		–0,15	0,02	–0,19	0,03	–0,15	0,02	–0,15	0,02	n.i.	
	Restrykcyjność	–0,24	0,06	–0,18	0,03	–0,19	0,03	–0,14	0,02	–0,14	0,02	–0,15	0,02

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Analizując predyktory wpływające na okazywanie przemocy psychicznej, udało się wyróżnić dwie istotne zmienne: „restrykcyjność" (β = –0,18), której udział w zmienności tej formy przemocy wynosi 3% ($F_{(1,1532)} = 44,27$; $p < 0,001$) oraz „akceptację" (β = –0,15), niezależnie od restrykcyjności wyjaśniającą ok. 2% wariancji ($F_{(1,1532)} = 33,22$; $p < 0,001$). „Kontakt i zaufanie" okazał się zupełnie nie wpływać na agresję o charakterze psychicznym ($R^2 < 0,01$).

W przypadku przemocy werbalnej kształt zależności był podobny do zaobserwowanego przy agresji psychicznej. Wpływ na wielkość tej formy przemocy ma „restrykcyjność" (β = –0,19) oraz „akceptacja" (β = –0,19), natomiast „kontakt i zaufanie" – czyli bezpośrednie kontakty między uczniami a nauczycielami nie wypływają na ujawnianą przez uczniów przemoc werbalną ($R^2 < 0,01$).

Okazuje się, że na okazywanie agresji przeciw rzeczom wpływają wszystkie weryfikowane predyktory. Najsilniej agresję wzmagał brak możliwości współpracy z nauczycielami („akceptacja" β = –0,15). Agresję powiększał również brak obiektywności nauczycieli („restrykcyjność" β = –0,14) oraz brak możliwości współpracy z nauczycielami („kontakt i zaufanie" β = –0,11).

Identycznie wpływ poszczególnych predyktorów kształtuje się w zakresie okazywania przemocy z użyciem broni. Najsilniej agresję wzmagał brak możliwości współpracy z nauczycielami („akceptacja" β = –0,15). Agresję wzmagał również brak obiektywności nauczycieli („restrykcyjność" β = –0,14) oraz brak możliwości współpracy z nauczycielami („kontakt i zaufanie" β = –0,11).

Z kolei w przypadku agresji na tle seksualnym wpływ miała jedynie restrykcyjność nauczycieli (β = –0,15), z 2% udziałem w wariancji wyjaśnianej ($F_{(1,1532)} = 43,78$; $p < 0,001$). Pozostałe predyktory, czyli „kontakt i zaufanie"

oraz „akceptacja", okazały się nie mieć żadnego wpływu na okazywanie przemocy o charakterze seksualnym.

Atmosfera edukacyjno-wychowawcza

Ostatnimi rozdzielczymi modelami regresji były te dotyczące wpływu atmosfery edukacyjno-wychowawczej na sprawstwo zachowań agresywnych. W ich skład wchodzi łącznie pięć predyktorów:

1) wsparcie i zaangażowanie nauczycieli charakteryzujące indywidualne podejście nauczycieli do uczniów;

2) współdecydowanie, czyli stwarzanie możliwości kształtowania rzeczywistości szkolnej uczniów;

3) szansa na odniesienie sukcesu, czyli pomiar jednakowego traktowania uczniów;

4) procesy etykietowania;

5) wyobcowanie rozumiane jako subiektywne poczucie izolacji w szkole.

Najważniejsze współczynniki zebrane podczas analiz przedstawia tab. 6.40.

T a b e l a 6.40

Wyniki rozdzielczej analizy regresji wielokrotnej określające stopień wyjaśniania poszczególnych form stosowania agresji i przemocy przez poszczególne predyktory „atmosfery edukacyjno-wychowawczej"

Nazwa bloku predyktorów	Predyktor	Zachowania o charakterze przemocy											
		fizycznej		psychicznej		werbalnej		przeciw rzeczom		z użyciem broni		seksualnej	
		β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2
Atmosfera edukacyjno-wychowawcza	Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli	–0,14	0,02	–0,2	0,04	–0,23	0,05	–0,2	0,04	–0,2	0,04	–0,09	
	Współdecydowanie	n.i.		–0,09		–0,11	0,01	–0,11	0,01	–0,11	0,01	n.i.	
	Szansa na odniesienie sukcesu	n.i.		–0,08		–0,11	0,01	–0,09		–0,09		n.i.	
	Procesy etykietowania	–0,22	0,05	–0,16	0,02	–0,16	0,02	–0,1	0,01	–0,1	0,01	–0,13	0,01
	Wyobcowanie	–0,2	0,04	–0,14	0,02	–0,15	0,02	–0,1	0,01	–0,1	0,01	–0,18	0,03

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Przyglądając się predyktorom wpływającym na przejawianie agresji fizycznej, stwierdziłem, że najsilniej wpływają „procesy etykietowania" (β = –0,22), które mogą tłumaczyć 5% wariancji ($F_{(1,1532)} = 83,59$; $p < 0,001$). Również nasilenie alienacji w grupie sprzyja zachowaniom agresywnym, skierowanym najprawdopodobniej w kierunku izolujących się osób („wyobcowanie" β = –0,20). Ostatnim istotnym predyktorem okazała się siła wsparcia i zaaganżowania nauczycieli, która im była silniejsza, tym agresja fizyczna słabsza (β = –0,14), wyjaśniając jednocześnie 2% wariancji ($F_{(1,1532)} = 31,81$; $p < 0,001$). Zarówno współdecydowanie o kształcie życia szkolnego, jak i szanse na odniesienie sukcesu ani nie nasilają, ani nie redukują zachowań agresywnych $p_\beta > 0,1$.

Bardzo podobnie wygląda wpływ poszczególnych predyktorów na okazywanie przemocy o charakterze psychicznym. Najsilniejszy wpływ ma zaangażowanie nauczycieli, które, jeżeli słabnie, powoduje wzrost zachowań przemocowych (β = –0,2) i można przy jego pomocy wyjaśniać 4% agresji o charakterze psychicznym ($F_{(1,1532)} = 72,55$; $p < 0,001$). Procesy etykietowania (β = –0,16) mogą tłumaczyć 2% wariancji ($F_{(1,1532)} = 45,82$; $p < 0,001$) oraz nasilenie alienacji (β = –0,14). Zarówno „współdecydowanie o kształcie życia szkolnego", jak i „szansa na odniesienie sukcesu" ani nie nasilają, ani nie redukują zachowań agresywnych $p_\beta > 0,1$.

Najbardziej wyjaśnianą agresją jest werbalna, na którą wpływają wszystkie weryfikowane zmienne w rozdzielczych modelach. Największy wpływ na nasilenie agresywnych zachowań werbalnych ma brak wsparcia i zaangażowania ze strony nauczycieli (β = –0,23). Nieco słabszy wpływ mają procesy etykietowania, czyli przypisywanie przez nauczycieli negatywnych atrybutów uczniom (β = –0,16). Wyobcowanie, rozumiane jako ataki werbalne na jednostki wyalienowane, również okazało się być istotne statystycznie (β = –0,14). Z kolei brak możliwości współdecydowania oraz równe szanse na odniesienie sukcesów wpływają na mierzoną zmienną zależną najsłabiej, ale nadal istotnie (β = –0,11).

W przypadku okazywanej agresji przeciw rzeczom na jej nasilenie mają wpływ poczucie wyobcowania (β = –0,1), z 1-procentowym udziałem wariancji wyjaśnianej oraz zbliżony pod kątem siły wpływ procesów etykietowania (β = –0,1). Również brak wsparcia i zaangażowania nauczycieli powoduje nasilenie agresji przeciw rzeczom (β = –0,2). Współdecydowanie z kolei wpływa z siłą β = –0,11 – czyli im mniejsza możliwość współdecydowania, tym większe nasilenie agresji przeciwko rzeczom. Szanse na odniesienie sukcesu okazały się nieistotnym predyktorem.

W przypadku okazywanej agresji z użyciem broni związki między predyktorami a zmienną zależną są niemal identyczne. Na nasilenie tej formy agresji wpływ mają większe poczucie wyobcowania (β = –0,1), z 1% udziałem wariancji wyjaśnianej oraz zbliżony pod kątem siły wpływ procesów etykietowania (β = –0,1). Również brak wsparcia i zaangażowania nauczycieli powoduje nasilenie agresji przeciw rzeczom (β = –0,2). Współdecydowanie z kolei wpły-

wa z siłą β = –0,11 – czyli im mniejsza możliwość współdecydowania, tym większe nasilenie agresji przeciwko rzeczom. Szanse na odniesienie sukcesu okazały się nieistotnym predyktorem.

Wyzwalająco na agresję o charakterze seksualnym wpływają: „wyobcowanie" (β = –0,18) oraz „etykietowanie" (β = –0,13). Pozostałe predyktory nie osiągnęły parametrów statystyk wymaganych, by uznać je za istotne statystycznie.

3.1.2. Klimatyczne determinanty doświadczania agresji i przemocy przez uczniów

Opis zbudowanego modelu regresyjnego zacznę od charakterystyki czynników wpływających na doświadczanie agresji i przemocy przez uczniów. Wśród analizowanych zmiennych predyktorami były elementy skal klimatu szkoły:

1) relacje między uczniami, na które składają się „konkurencja", „kohezja", „więzi społeczne" oraz „dezintegracja";

2) relacje między uczniami a nauczycielami, w skład których wchodzą: „kontakt i zaufanie", „akceptacja" oraz „restrykcyjność";

3) atmosfera edukacyjno-wychowawcza, składająca się ze „wsparcia i zaangażowania", „współdecydowania", „szansy na odniesienie sukcesu", „procesów etykietowania" oraz „wyobcowania".

Każda podskala (pojedynczy predyktor) była włączana do analizy regresji z każdą formą doświadczania agresji i przemocy: fizyczną, psychiczną, werbalną, przeciw rzeczom, z użyciem broni oraz seksualną.

Relacje między uczniami

Celem pierwszego modelu była próba identyfikacji wpływu czterech centralnych wymiarów postaw i interakcji: „konkurencji", „kohezji", „więzi społecznych" oraz „dezintegracji" na sześć różnych form doświadczanej agresji i przemocy. Zbiorcze wyniki prezentuje tab. 6.41.

Na podstawie uzyskanych wyników, możemy stwierdzić, że w wypadku doświadczania przemocy fizycznej, wpływ „dezintegracji" (β = –0,22), tłumaczący ok. 5% zmienności ($F_{(1,1532)} = 84{,}03$; $p < 0{,}001$), jest najsilniejszy – w rozumieniu rozdzielczym. Na drugim planie znajdują się zachowania i postawy o charakterze egoistycznym („konkurencja"), których wpływ (β = –0,17) na doświadczania przemocy o charakterze fizycznym tłumaczy ok. 3% zmienności ($F_{(1,1532)} = 49{,}84$; $p < 0{,}001$). Poczucie wspólnoty w klasie („kohezja") oraz „więzi społeczne" okazały się najsłabszymi predyktorami (β = –0,01) doświadczania przemocy fizycznej, tłumacząc ok. 1% wariancji wspólnej.

T a b e l a 6.41

Wyniki rozdzielczej analizy regresji wielokrotnej określające stopień wyjaśniania doświadczania poszczególnych form agresji i przemocy przez poszczególne predyktory wymiaru relacji „między uczniami"

Nazwa bloku predyktorów	Predyktor	Doświadczanie przemocy o charakterze											
		fizycznym		psychicznym		werbalnym		przeciw rzeczom		z użyciem broni		seksualnym	
		β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2
Relacje między uczniami	Konkurencja	–0,17	0,03	–0,07		–0,16	0,02	–0,12	0,01	–0,06		–0,06	
	Kohezja	–0,1	0,01	–0,11	0,01	–0,17	0,03	–0,09		n.i.		–0,06	
	Więzi społeczne	–0,1	0,01	–0,12	0,01	–0,14	0,02	–0,09		–0,09		–0,09	
	Dezintegracja	–0,22	0,05	–0,16	0,02	–0,17	0,02	–0,18	0,03	–0,1	0,01	–0,11	0,01

U w a g a: współczynniki regresji β istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$.
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Warto zwrócić uwagę, że wszystkie współczynniki β przyjmują wartości ujemne. Oznacza to w praktyce, że nasilenie poszczególnych predyktorów prowadzi do redukcji natężenia doświadczanej przemocy. Na tym etapie powyższe wyniki pozornie pozostają w sprzeczności z dotychczasowymi założeniami, ponieważ prowadzą do wniosków, że np. nasilenie postaw konkurencyjnych czy rywalizacji z innymi prowadzi do zmniejszenia doświadczanej agresji. W istocie jednak sposób kodowania zmiennych jest zawsze zgodny z odwrotnie proporcjonalną zależnością, tam gdzie jest ona istotna.

W przypadku przemocy o charakterze psychicznym ponownie najsilniejszy wpływ okazała się mieć „dezintegracja" (β = –0,16), tłumacząc ok. 2% wariancji ($F_{(1,1532)} = 40,77$; $p < 0,001$). „Więzi społeczne", zgodnie z wcześniejszymi założeniami, wpływają na przemoc psychiczną negatywnie (β = –0,12), tzn. wyższe wartości na skali tego predyktora przekładają się na obniżenie przemocy ($F_{(1,1532)} = 23,55$; $p < 0,001$). Zaobserwowano również wpływ „kohezji" (β = –0,11), który wprawdzie okazał się w modelu istotny, tłumaczy jedynie 1% zmienności w ramach badanej zmiennej zależnej.

W porównaniu z opisywanym wpływem analizowanych predyktorów na doświadczanie przemocy relacje między uczniami zdają się najsilniej wpływać na przemoc o charakterze werbalnym. Wszystkie cztery predyktory tej podskali istotnie wpływają na „przemoc i agresję werbalną". Wpływ „kohezji" i „dezintegracji" jest równie silny ujemnie (β = –0,17), przy czym „kohezja" wyjaśnia ok. 3% zmienności ($F_{(1,1532)} = 49,29$; $p < 0,001$), a „dezintegracja" 2% ($F_{(1,1532)} = 46,19$; $p < 0,001$). Wpływ „konkurencji" jest słabszy (β = –0,16),

z procentem wariancji wyjaśnionej równym 2 ($F_{(1,1532)} = 40{,}04$; $p < 0{,}001$). Natomiast najsłabszy wpływ, choć w porównaniu z pozostałymi skalami nadal stosunkowo silny ($\beta = -0{,}14$), zarejestrowano dla „więzi społecznych" ($F_{(1,1532)} = 33{,}99$; $p < 0{,}001$).

W przypadku agresji skierowanej przeciw rzeczom jedynie „konkurencja" ($\beta = -0{,}12$) i „dezintegracja" ($\beta = -0{,}18$) okazały się wywierać wpływ na ten typ agresji, tłumacząc odpowiednio 1 ($F_{(1,1532)} = 25{,}99$; $p < 0{,}001$) i 3% wariancji całkowitej ($F_{(1,1532)} = 49{,}62$; $p < 0{,}001$). W przypadku „kohezji" i „więzi społecznych" – mimo że współczynniki β były istotne, odpowiednio dla „kohezji" ($\beta = -0{,}09$, $t = 3{,}43$; $p < 0{,}05$) oraz „więzi społecznych" ($\beta = -0{,}09$, $t = 3{,}41$; $p < 0{,}05$), to ich udział w wyjaśnianiu wariancji zmiennej zależnej jest zerowy.

Podobną sytuację zaobserwowano w przypadku doświadczania agresji z użyciem broni oraz agresji na tle seksualnym. Jedynie „dezintegracja" ma marginalny wpływ na badane zmienne zależne z wpływem rzędu ($\beta = -0{,}1$) odpowiednio dla przemocy z użyciem broni oraz przemocy seksualnej. Pozostałe trzy predyktory nie wnoszą żadnej informacji do wariancji wyjaśnianej.

Relacje między uczniami a nauczycielami

Celem kolejnego testowanego modelu było zbadanie wpływu odbieranej przez uczniów jakości relacji z nauczycielami na doświadczanie agresji i przemocy. W skład skali mierzącej opisywane relacje wchodziły takie czynniki, jak: „akceptacja" – czyli ocena możliwości współpracy z nauczycielami, „kontakt i zaufanie" – skala odnosząca się do jakości bezpośrednich (także pozalekcyjnych) „kontaktów między uczącymi i uczniami" oraz „restrykcyjność", czyli takie aspekty postaw i zachowań nauczycieli, jak obiektywność, gotowość do przyznania się do błędów czy praktyki odgrywania się na uczniach. Wyniki przeprowadzonych analiz regresji (patrz tab. 6.42) mają na celu pokazać wpływ poszczególnych czynników na nasilanie się lub redukcję badanych form doświadczanej agresji.

W przypadku doświadczania agresji fizycznej ważnym czynnikiem okazała się „restrykcyjność" ($\beta = -0{,}26$), wyjaśniając 6% wariancji mierzonej zmiennej ($F_{(1,1532)} = 116{,}93$; $p < 0{,}001$). „Akceptacja" oraz „kontakt i zaufanie", mimo że zgodnie z modelem rozdzielczym wpływają na agresję fizyczną ($\beta_{\text{kontakt i zaufanie}} = -0{,}06$; $t = 2{,}39$; $p < 0{,}05$ oraz $\beta_{\text{akceptacja}} = -0{,}07$; $t = 2{,}81$; $p < 0{,}05$), to ich wpływ jest tak słaby, że nie wnoszą żadnej wariancji wyjaśnionej do modelu.

Analizując predyktory wpływające na doświadczanie agresji psychicznej, udało się wyróżnić dwie istotne zmienne: „restrykcyjność" ($\beta = -0{,}26$), której udział w zmienności tej formy przemocy wynosi 8% ($F_{(1,1532)} = 138{,}82$; $p < 0{,}001$) oraz „akceptację" ($\beta = -0{,}18$), niezależnie od „restrykcyjności" wyjaśniającą ok. 3% wariancji ($F_{(1,1532)} = 53{,}53$; $p < 0{,}001$). „Kontakt i zaufanie" okazał się zupełnie nie wpływać na agresję o charakterze psychicznym $p_\beta > 0{,}1$.

T a b e l a 6.42

Wyniki rozdzielczej analizy regresji wielokrotnej określające stopień wyjaśniania doświadczania poszczególnych form agresji i przemocy przez poszczególne predyktory wymiaru relacji „między uczniami a nauczycielami"

Nazwa bloku predyktorów	Predyktor	Doświadczanie przemocy o charakterze											
		fizycznym		psychicznym		werbalnym		przeciw rzeczom		z użyciem broni		seksualnym	
		β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2
Relacje między uczniami i nauczycielami	Kontakt i zaufanie	–0,06		n.i.		n.i		n.i.		n.i.		n.i.	
	Akceptacja	–0,07		–0,18	0,03	–0,13	0,01	–0,07		–0,06		–0,09	
	Restrykcyjność	–0,26	0,06	–0,28	0,08	–0,2	0,04	–0,2	0,04	–0,16	0,02	–0,15	0,02

U w a g a: współczynniki regresji β istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$.
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

W przypadku przemocy werbalnej kształt zależności był podobny do zaobserwowanego przy agresji psychicznej. Wpływ na wielkość tej formy przemocy ma „restrykcyjność" (β = –0,2) oraz „akceptacja" (β = –0,13), natomiast „kontakt i zaufanie" – czyli bezpośrednie kontakty między uczniami a nauczycielami – nie wpływają na doświadczaną przez uczniów przemoc werbalną $p_\beta > 0,1$.

Dwie kolejne formy agresji można opisać niemal identycznymi równaniami regresji, uwzględniając poszczególne skale relacji między uczniami a nauczycielami. Okazało się bowiem, że na agresję z użyciem broni wpływa jedynie „restrykcyjność" (β = –0,12), wyjaśniając ok. 2% wariancji ($F_{(1,1532)} = 41,58$; $p < 0,001$). W przypadku „akceptacji", mimo że wartość współczynnika wpływu jest istotna (β = –0,06; $t = 2,38$; $p < 0,05$), udział w zmienności mierzonej formy agresji jest zerowy. Natomiast „kontakt i zaufanie" nie osiągnęły minimum statystycznego, by uznać je za ważny czynnik w wyjaśnianiu przyczyn agresji $p_\beta > 0,1$. Analogicznych wniosków dostarcza równanie regresji dla zmiennej „przemoc na tle seksualnym": ważnym czynnikiem jest tu „restrykcyjność" (β = –0,15), wyjaśniając ok. 2% wariancji ($F_{(1,1532)} = 35,18$; $p < 0,001$). „Akceptacja", mimo że wartość współczynnika wpływu jest istotna (β = –0,09; $t = 3,16$; $p < 0,05$), to udział w zmienności mierzonej formy agresji zerowy, „kontakt i zaufanie" zaś nie osiągnęły minimum statystycznego $p_\beta > 0,1$.

Atmosfera edukacyjno-wychowawcza

Ostatnią mierzącą klimat szkoły była skala badająca atmosferę edukacyjno-wychowawczą. W jej skład wchodzi łącznie pięć predyktorów, które w prezentowanej rozdzielczej analizie regresji wprowadzane były do modelu osobno, w celu ustalenia ich jednostkowych wpływów na poszczególne formy doświadczanej agresji. Przedmiotem zainteresowania zatem stały się następujące predyktory:

1) wsparcie i zaangażowanie nauczycieli, charakteryzujące indywidualne podejście nauczycieli do uczniów;

2) współdecydowanie, czyli stwarzanie możliwości kształtowania rzeczywistości szkolnej uczniom;

3) szansa na odniesienie sukcesu, czyli pomiar jednakowego traktowania uczniów;

4) procesy etykietowania;

5) wyobcowanie rozumiane jako subiektywne poczucie izolacji w szkole.

Najważniejsze współczynniki zebrane podczas analiz przedstawia tab. 6.43.

T a b e l a 6.43

Wyniki rozdzielczej analizy regresji wielokrotnej określające stopień wyjaśniania doświadczania poszczególnych form agresji i przemocy przez poszczególne predyktory „atmosfery edukacyjno-wychowawczej”

Nazwa bloku predyktorów	Predyktor	Doświadczanie przemocy o charakterze											
		fizycznym		psychicznym		werbalnym		przeciw rzeczom		z użyciem broni		seksualnym	
		β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2
Atmosfera edukacyjno-wychowawcza	Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli	–0,13	0,01	–0,25	0,06	–0,18	0,03	–0,13	0,01	–0,11	0,01	–0,1	0,01
	Współdecydowanie	n.i.		–0,09		–0,06		n.i.		n.i.		n.i.	
	Szansa na odniesienie sukcesu	–0,08		–0,13	0,01	–0,13	0,01	n.i.		n.i.		–0,05	
	Procesy etykietowania	–0,23	0,05	–0,23	0,05	–0,19	0,03	–0,18	0,03	–0,15	0,02	–0,11	0,01
	Wyobcowanie	–0,23	0,05	–0,19	0,03	–0,17	0,03	–0,19	0,03	–0,16	0,02	–0,12	0,01

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Zgodnie z teoretycznymi założeniami, które zostały opisane w poprzednich rozdziałach, procesy etykietowania są bardzo dobrze udokumentowane w literaturze tematu. Przeprowadzona analiza stanowi swego rodzaju potwierdzenie owych założeń. Już na przykładzie agresji fizycznej okazało się, że procesy etykietowania istotnie wpływają na nasilenie tejże agresji ($\beta = -0{,}23$), wyjaśniając ok. 5% zmienności. Co ciekawe, równie ważny okazał się wpływ wyobcowania, czyli poczucia izolacji w szkole ($\beta = -0{,}23$), pokazujący, że nierówne traktowanie uczniów może wzmagać agresję fizyczną, tłumacząc tym samym 5% wariancji ($F_{(1,1532)} = 87{,}13$; $p < 0{,}001$). Z kolei w 1% wypadków ($F_{(1,1532)} = 28{,}46$; $p < 0{,}001$) na nasilenie doświadczeń o charakterze przemocy fizycznej wpływa również spadek wsparcia i zaangażowania nauczycieli ($\beta = -0{,}13$). Możliwość kształtowania szkolnego życia („współdecydowanie") nie wpływa na nasilenie zjawiska agresji $p_{\beta} > 0{,}1$, natomiast równe traktowanie uczniów (czyli szansa na odniesienie sukcesu), wprawdzie zgodnie z testowanym modelem wywiera marginalny wpływ ($\beta = -0{,}08$), to udział tego czynnika w zmienności agresji fizycznej jest zerowy.

Badając wpływ powyższych predyktorów na zjawisko doświadczania agresji psychicznej, okazało się, że jedynie wpływ współdecydowania jest na tyle marginalny ($\beta = -0{,}09$), że należy go uznać jako nieistotny. Natomiast pozostałe mierzone czynniki ujawniły istotne efekty. Brak wsparcia ze strony nauczycieli jest ważnym czynnikiem ($\beta = -0{,}25$), tłumaczącym ok. 6% wariancji, nasilającym przemoc psychiczną. Procesy etykietowania podobnie wywierają istotny wpływ na tę formę agresji ($\beta = -0{,}23$). Przemoc psychiczną nasila również zwiększenie poczucia izolacji ($\beta = -0{,}19$). Uważny czytelnik mógłby zwrócić uwagę na ujemny znak współczynnika β, który świadczy o wpływie odwrotnie proporcjonalnym. Gdy jednak weźmiemy pod uwagę sposób kodowania informacji na skali danego predyktora, okaże się, że wpływ w istocie jest odwrotnie proporcjonalny: tzn. spadek wartości wyobcowania oznacza niższe poczucie izolacji. Najsłabszy wpływ na przemoc psychiczną okazało się mieć jednakowe traktowanie uczniów ($\beta = -0{,}13$), wyjaśniając zaledwie 1% wariancji ($F_{(1,1532)} = 28{,}8$; $p < 0{,}001$). Uczestniczenie w tworzeniu życia szkolnego nie wpływa istotnie na nasilenie agresji psychicznej.

Stosunkowo silne efekty udało się uzyskać badając wpływ opisywanych predyktorów na doświadczanie agresji werbalnej. Okazało się bowiem, że procesy etykietowania wywierają wpływ na agresję werbalną ($\beta = -0{,}19$), wyjaśniając równocześnie ok. 3% zmienności tej formy przemocy ($F_{(1,1532)} = 61{,}52$; $p < 0{,}001$). Brak wsparcia ze strony nauczycieli, być może rozumiany tu jako akceptacja pewnych zachowań, również sprzyjał nasileniu przemocy werbalnej ($\beta = -0{,}18$). Udział tej zmiennej w procencie wariancji wyjaśnianej wyniósł 3% ($F_{(1,1532)} = 52{,}88$; $p < 0{,}001$). Z kolei nacisk kładziony na równe traktowanie,

zgodnie z modelem, może redukować przemoc werbalną (β = –0,16), wyjaśniając 1% zmienności ($F_{(1,1532)} = 30,13$; $p < 0,001$). Ponownie uczestnictwo w tworzeniu życia szkolnego nie wpływało na siłę przemocy werbalnej.

W przypadku agresji przeciw rzeczom, na jej nasilenie wpływ mają większe poczucie wyobcowania (β = –0,19), z 3% udziałem wariancji wyjaśnianej oraz zbliżony pod kątem siły wpływ procesów etykietowania (β = –0,19). Również brak wsparcia i zaangażowania nauczycieli powoduje nasilenie agresji przeciw rzeczom (β = –0,13). Zarówno „współdecydowanie" ($p_\beta > 0,1$), jak i „szanse na odniesienie sukcesu" ($p_\beta > 0,1$) nie mają żadnego wpływu na analizowaną formę przemocy.

Analiza przedmiotu w zakresie dwóch ostatnich form przemocy, tj. przemocy z użyciem broni oraz na tle seksualnym, osiągnęły niemal identyczny kształt zależności. Okazało się, że zwiększenie poczucia wyobcowania wpływa na zwiększenie przemocy z użyciem broni (β = –0,16), z 2% udziałem w wariancji wyjaśnianej oraz w przemocy na tle seksualnym (β = –0,12) z 1% udziałem wariancji wyjaśnianej. Procesy etykietowania w obydwu przypadkach wpływają słabiej: „przemoc z użyciem broni" (β = –0,15), „przemoc seksualna" (β = –0,11).

Ponownie okazało się, że wsparcie ze strony nauczycieli jest ważne, jego brak (bądź redukacja) może powodować nasilenie zjawisk przemocy z użyciem broni(β = –0,11) oraz przemocy na tle seksualnym (β = –0,11). Współdecydowanie oraz tworzenie równych szans nie wpływa na obie formy agresji $p_\beta > 0,1$.

3.2. Modele oparte na hierarchicznej analizie regresji wielokrotnej

W tym podrozdziale zostaną przedstawione wyniki hierarchicznej analizy regresji wielokrotnej przeprowadzonej dla każdej z 12 zmiennych zależnych. Podstawowym celem przy analizach hierarchicznych była próba odpowiedzi na pytanie, które spośród wszystkich predyktorów składających się na skale klimatu szkoły mogą służyć wyjaśnianiu poszczególnych form agresji. Analiza hierarchiczna ma tę przewagę nad analizą rozdzielczą, że pozwala m. in. wykluczyć takie predyktory, które do modelu nie wnoszą istotnych informacji, dodatkowo pozwalając na ręczne sterowanie kryterium wprowadzania predyktorów. Na podstawie analiz rozdzielczych udało się znaleźć takie predyktory, które umieszczane w modelu nie wpływały na daną zmienną zależną. W analizie hierarchicznej zostały zebrane istotne zmienne w ramach każdej skali, po czym zostały wprowadzone do modelu regresyjnego, kontrolując jednocześnie skalę klimatu, której podlegają. W ten sposób zostało stworzonych łącznie 12 modeli

regresyjnych, 6 spośród nich to modele opisujące poszczególne formy agresji i przemocy doświadczanej, a 6 kolejnych to modele opisujące poszczególne formy agresji i przemocy okazywanej. Opisując wyniki i tworząc tabele do wykonanych analiz, były brane pod uwagę trzy najważniejsze współczynniki regresji.

Po pierwsze, najważniejszą informacją była statystyka R^2 dla całego modelu regresji, czyli wartość obrazująca wielkość wariancji zmiennej zależnej, którą można wyjaśnić za pomocą wprowadzonych do modelu predyktorów. Po drugie, analizowałem również wielkość zmiany R^2 (ΔR^2), czyli wartość, która informuje, o ile dokładnie zwiększa się stopień wyjaśnienia opisywanego modelu po dodaniu konkretnego predyktora. Inaczej mówiąc, jest to wartość odpowiedzialna za wielkość R^2 dla poszczególnych predyktorów w modelu, a nie modelu całościowego. Ostatnim opisywanym współczynnikiem jest współczynnik β, którego wartość bezwzględna oznacza siłę wpływu danego predyktora na zmienną zależną, a znak współczynnika kierunek wpływu. Na podstawie powyższych współczynników dokonam opisu przeprowadzonych analiz.

3.2.1. Modele hierarchicznej regresji wielokrotnej dla determinantów stosowania agresji i przemocy przez uczniów

Zgodnie z przyjętą wcześniej strukturą zostaną opisane w tym podrozdziale modele regresji hierarchicznej, badające wpływ tych samych predyktorów na zachowania przemocowe poszczególnych form. Co ciekawe w przypadku sprawstwa zachowań agresywnych, mimo że poszczególne modele tłumaczą podobny procent zmienności w przypadku doświadczania zachowań agresywnych, do każdego z modeli wchodzi mniejsza liczba predyktorów – która tym samym ma większą siłę jednostkowego wpływu. Zamieszczona poniżej tab. 6.44 zawiera najważniejsze współczynniki wykonanych analiz oraz procenty wariancji wyjaśnianej dla całych modeli.

W modelu pierwszym, analizującym wpływ predyktorów związanych z klimatem szkoły na zachowania o charakterze agresji fizycznej, udało się wyróżnić 3 czynniki o łącznej determinacji 7,4% ($F_{(3,1544)} = 42{,}36$; $p < 0{,}05$). Mamy tu do czynienia z dużą rolą „restrykcyjności" ($\beta = -0{,}17$), której udział w wyjaśnianej wariancji modelu wynosi aż 6,4% ($F_{(1,1546)} = 105{,}99$; $p < 0{,}001$). Pozostałe dwa predyktory, czyli „procesy etykietowania" ($\beta = -0{,}11$) oraz „akceptacja" ($\beta = -0{,}05$) wpływają w małym stopniu, acz istotnym, wyjaśniając odpowiednio 0,9% oraz 0,3% wariancji. Oznaczałoby to więc, że na nasilanie się agresji fizycznej największe znaczenie ma postawa nauczycieli wobec uczniów, polegająca na byciu obiektywnym lub gotowym przyznać się do błędów.

T a b e l a 6.44

Hierarchiczna analiza regresji: łączny wpływ poszczególnych predyktorów wchodzących w skład skali klimatu szkoły w wyjaśnianiu zachowań agresywnych

Nazwa bloku predyktorów	Predyktor	Zachowania o charakterze przemocy											
		fizycznej $R^2 = 0{,}074$		psychicznej $R^2 = 0{,}062$		werbalnej $R^2 = 0{,}086$		przeciw rzeczom $R^2 = 0{,}057$		z użyciem broni $R^2 = 0{,}037$		seksualnej $R^2 = 0{,}039$	
		β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2
Relacje między uczniami	Konkurencja	n.i.		n.i.		n.i.		n.i.		n.i.		n.i.	
	Kohezja	n.i.		n.i.		–0,09*	0,008	–0,07*	0,004	n.i.		n.i.	
	Więzi społeczne	n.i.		n.i.				n.i.		n.i.		n.i.	
	Dezintegracja	n.i.		n.i.		–0,05	0,015	n.i.		n.i.		n.i.	
Relacje między uczniami i nauczycielami	Kontakt i zaufanie	n.i.		n.i.		n.i.		–0,08*	0,008	n.i.		n.i.	
	Akceptacja	–0,05	0,003	–0,07	0,003	–0,07	0,004	n.i.		n.i.		n.i.	
	Restrykcyjność	–0,17*	0,064	–0,08*	0,004	–0,07*	0,007	–0,13*	0,007	–0,09*	0,006	–0,1*	0,007
Atmosfera edukacyjno-wychowawcza	Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli	n.i.		–0,11*	0,042	–0,1*	0,054	–0,09*	0,040	n.i.		n.i.	
	Współdecydowanie	n.i.		n.i.		n.i.		n.i.		n.i.		n.i.	
	Szansa na odniesienie sukcesu	n.i.		n.i.		n.i.		n.i.		n.i.		n.i.	
	Procesy etykietowania	–0,11*	0,009	–0,08*	0,015	–0,06	0,003	n.i.		n.i.		n.i.	
	Wyobcowanie	n.i.		n.i.		n.i.		n.i.		–0,13*	0,032	–0,13*	0,034

* standaryzowany współczynnik regresji β istotny statystycznie na poziomie $p < 0{,}01$; dla pozostałych $p < 0{,}05$.

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Słabiej reprezentowany (6,2%), ale posiadający więcej istotnych predyktorów, jest model tłumaczący zachowania przemocy psychicznej na podstawie czterech czynników ($F_{(4,1542)} = 26{,}76$; $p < 0{,}001$). W tym przypadku najsilniejszy wpływ ma „wsparcie i zaangażowanie nauczycieli" ($\beta = -0{,}11$), które do modelu wnosi ponad 4% wariancji zmiennej zależnej ($F_{(4,1545)} = 67{,}97$; $p < 0{,}001$). Oznacza to, że brak lub osłabienie w szkole indywidualnego podejścia nauczycieli do uczniów sprzyja pobudzaniu agresji psychicznej. Co ciekawe, predyktor ten wszedł do modelu jako najsilniejszy, wypierając trzy pozostałe, które są z kolei zbieżne z predyktorami wyjaśniającymi przemoc fizyczną: zatem z „procesami etykietowania" ($\beta = -0{,}08$), „restrykcyjnością" ($\beta = -0{,}08$) oraz „akceptacją" ($\beta = -0{,}07$).

Najsilniejszy w przypadku doświadczania agresji jest model wyjaśniający agresję werbalną – czyli prawdopodobnie najczęstszą stosowaną formę przemocy ($F_{(6,1544)} = 25{,}38$; $p < 0{,}001$). Sześć predyktorów wchodzących w skład tego modelu wyjaśnia w sumie 8,6% wariancji całkowitej, co jest najwyższym wynikiem wśród modeli związanych z okazywaniem przemocy. W tym przypadku ponownie brak wsparcia i zaangażowania ze strony nauczycieli nasila zachowania agresywne ($\beta = -0{,}1$), wyjaśniając aż 5,4% spośród całej wariancji objaśnianej przez model. Drugim czynnikiem jest dezintegracja ($\beta = -0{,}05$) i kohezja ($\beta = -0{,}09$), które dotychczas nie okazywały się istotne w badanych modelach hierarchicznych. Z kolei wspólne również dla dotychczasowych modeli: „restrykcyjność", „etykietowanie" i „akceptacja" ujawniły tu istotny wpływ na wyjaśnianie zmiennej zależnej.

Model regresji opisujący „agresję przeciw rzeczom" (5,7%) zawiera jeden nowy predyktor, jakim jest „kontakt i zaufanie" (tłumaczące zaledwie 0,08% wariancji, ale jednak na tyle istotne, że uplasowało się w modelu), co ciekawe czynnik ten jest istotny tylko w przypadku wyjaśniania „agresji przeciw rzeczom". W żadnym innym modelu jego wpływ nie był nawet marginalny. W 4% zmienność można tłumaczyć „wsparciem i zaangażowaniem nauczycieli", które ponownie okazuje się najważniejsze ($\beta = -0{,}09$) i mimo że wpływ „restrykcyjności" jest silniejszy ($\beta = -0{,}13$), to jej udział w wyjaśnianej wariancji zdecydowanie niższy 0,7%.

Podobnie jak przy opisywanych modelach wyjaśniających „doświadczanie przemocy", tak i w „okazywaniu agresji", „przemoc z użyciem broni" oraz „na tle seksualnym" jest najsłabiej wyjaśniania. W przypadku agresji z użyciem broni model wyjaśnia zaledwie 3,7% wariancji, a w przypadku agresji na tle seksualnym jedynie 3,9%. Jedyną ciekawostką w tym przypadku jest fakt, że „wyobcowanie", które nie było ważne przy poprzednich modelach, tu stanowi prawie całą wariancję wyjaśnianą (odpowiednio 3,2% i 3,4%). Wynikałoby z tego, że poczucie alienacji jest ważnym czynnikiem w zadawaniu opisywanych form agresji.

3.2.2. Modele hierarchicznej regresji wielokrotnej dla determinantów doświadczania agresji i przemocy przez uczniów

Opisywanie uzyskanych wyników rozpocznę od przedstawienia determinantów doświadczania agresji i przemocy przez uczniów w szkołach. Wyniki będą przedstawiane zgodnie z następującą strukturą: opisane będę kolejno poszczególne formy agresji i wpływ wszystkich predyktorów na nasilanie się danego zjawiska. Wyniki przedstawione w tab. 6.45 zawierają współczynniki regresji obliczone dla pierwszych sześciu modeli regresji hierarchicznej.

T a b e l a 6.45

Hierarchiczna analiza regresji: łączny wpływ poszczególnych predyktorów wchodzących w skład skali klimatu szkoły w wyjaśnianiu doświadczania sześciu form przemocy

Nazwa bloku predyktorów	Predyktor	Doświadczanie przemocy o charakterze											
		fizycznym $R^2 = 0{,}099$		psychicznym $R^2 = 0{,}119$		werbalnym $R^2 = 0{,}090$		przeciw rzeczom $R^2 = 0{,}062$		z użyciem broni $R^2 = 0{,}037$		seksualnym $R^2 = 0{,}029$	
		β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2
Relacje między uczniami	Konkurencja	n.i.		n.i.		–0,07*	0,004	n.i.		n.i.		n.i.	
	Kohezja	–0,06	0,004	n.i.		–0,13*	0,028	–0,05	0,006	n.i.		n.i.	
	Więzi społeczne	n.i.		n.i.		n.i.		n.i.		n.i.		n.i.	
	Dezintegracja	–0,1*	0,014	n.i.		n.i.		–0,08*	0,005	n.i.		n.i.	
Relacje między uczniami i nauczycielami	Kontakt i zaufanie	n.i.		n.i.		n.i.		n.i.		n.i.		n.i.	
	Akceptacja	n.i.		–0,07	0,005	n.i.		n.i.		n.i.		–0,06	0,004
	Restrykcyjność	–0,14*	0,071	–0,17*	0,086	–0,1*	0,042	–0,1*	0,041	–0,08*	0,008	–0,1*	0,024
Atmosfera edukacyjno-wychowawcza	Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli	n.i.		–0,09*	0,021	n.i.		n.i.		–0,05	0,003	n.i.	
	Współdecydowanie	n.i.		n.i.		n.i.		n.i.		n.i.		n.i.	
	Szansa na odniesienie sukcesu	–0,06	0,007	–0,06	0,003	–0,1*	0,009	–0,05	0,003	n.i.		n.i.	
	Procesy etykietowania	–0,11*	0,006	–0,12*	0,008	–0,12*	0,011	n.i.		n.i.		n.i.	
	Wyobcowanie	n.i.		n.i.		n.i.		–0,1*	0,01	–0,1*	0,029	–0,06	0,003

* standaryzowany współczynnik regresji β istotny statystycznie na poziomie $p < 0{,}01$; dla pozostałych $p < 0{,}05$.

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Model hierarchiczny wyjaśniający doświadczanie agresji i przemocy o charakterze fizycznym jest istotny ($F_{(5,1544)} = 34{,}38$; $p < 0{,}001$), wyjaśnia ok. 10% wariancji ($R^2 = 0{,}09$). Innymi słowy doświadczanie agresji fizycznej w szkole w 10% może być tłumaczone klimatem panującym w szkole. W naszym modelu znalazło się pięć predyktorów pochodzących z każdej ze skal klimatu szkoły. Najsilniejszy wpływ okazuje się mieć restrykcyjność ($\beta = -0{,}14$) wyjaśniająca model w 7% na 10% ($F_{(1,1517)} = 116{,}4$; $p < 0{,}001$). Można zatem powiedzieć, że zachowania i postawy nauczycieli, takie jak „obiektywność", „gotowość do przyznania się do błędów" czy „praktyki odgrywania się na uczniach" w największym stopniu determinują nasilanie się agresji fizycznej. Zgodnie z modelem, słabszy wpływ wywiera dezintegracja ($\beta = -0{,}1$), której udział w modelu wynosi 1,4% ($F_{(1,1516)} = 23{,}45$; $p < 0{,}001$). W trzeciej kolejności, istotnym predyktorem agresji fizycznej okazały się „procesy etykietowania" ($\beta = -0{,}11$) wynoszące w sumie 0,6% wariancji wyjaśnianej ($F_{(1,1515)} = 10{,}32$; $p < 0{,}01$). Następnie została umieszczona w modelu „szansa na odniesienie sukcesu" ($\beta = -0{,}06$) wyjaśniająca ok. 0,7% wariancji ($F_{(1,1514)} = 11{,}32$; $p < 0{,}01$), by wreszcie zamknąć model, dodając „kohezję" ($\beta = -0{,}06$) z 0,04% wariancji ($F_{(1,1513)} = 6{,}07$; $p < 0{,}05$).

Podsumowując pierwszy hierarchiczny model, można powiedzieć, że na nasilenie się doświadczania przemocy o charakterze fizycznym w szkole ma wpływ klimat charakteryzujący się następującymi cechami: brakiem obiektywności nauczycieli („restrykcyjność"), małą identyfikacją z grupą („dezintegracja"), negatywnymi nastawieniami nauczycieli do uczniów („procesy etykietowania"), nierównym sposobem traktowania uczniów („szansa na odniesienie sukcesu") oraz niskim zgraniem klasy („kohezja").

Model regresji, który opisuje determinanty doświadczania przemocy psychicznej w badaniach, wskazuje następujące czynniki jako ważne z perspektywy ich łącznego wpływu na przemoc psychiczną: „restrykcyjność", „wsparcie i zaangażowanie nauczycieli", „procesy etykietowania", „akceptacja" oraz „szansa na odniesienie sukcesu". Cały model tłumaczy prawie 12% zmienności w badanej zmiennej zależnej ($F_{(5,1494)} = 41{,}66$; $p < 0{,}001$). Ponownie najważniejsza okazała się „restrykcyjność" nauczycieli ($\beta = -0{,}17$) wnosząca do modelu 8,6% zmienności ($F_{(1,1498)} = 140{,}16$; $p < 0{,}001$). Na drugiej pozycji znalazło się „wsparcie i zaangażowanie nauczycieli" ($\beta = -0{,}09$) z 2% wariancją wyjaśnioną ($F_{(1,1497)} = 35{,}47$; $p < 0{,}001$), słabszym wpływem cechuje się „etykietowanie" ($\beta = -0{,}12$), z wariancją wyjaśnianą rzędu 0,8% ($F_{(1,1496)} = 14{,}29$; $p < 0{,}001$). Ocena „możliwości współpracy z nauczycielami" wywiera również istotny wpływ na okazywanie przemocy psychicznej ($\beta = -0{,}07$), wyjaśniając równocześnie 0,5% wariancji wspólnej ($F_{(1,1495)} = 7{,}88$; $p < 0{,}01$). Na końcu, z najsłabszym wpływem wyróżniono „szansę na odniesienie sukcesu" ($\beta = -0{,}06$) z niewielkim udziałem 0,03% ($F_{(1,1494)} = 4{,}32$; $p < 0{,}05$).

Podsumowując omawiany model regresji, można powiedzieć, że na doświadczanie przemocy psychicznej w szkole wpływają w największym stopniu

brak obiektywności ze strony nauczycieli („restrykcyjność"), brak indywidualnego podejścia do problemów ucznia („wsparcie i zaangażowanie nauczycieli"), nastawienie nauczycieli do uczniów („procesy etykietowania"), brak możliwości współpracy z nauczycielami, przejawiający się m. in. niepoważnym przez nich traktowaniem („akceptacja") i wreszcie nierówny sposób traktowania uczniów („szansa na odniesienie sukcesu").

Analiza modelu wyjaśniającego doświadczanie agresji werbalnej ujawniła wpływ 5 predyktorów o łącznej sile 9% ($F_{(5,1515)} = 31{,}21$; $p < 0{,}001$). Najsilniej, ponownie, oddziałuje „restrykcyjność" ($\beta = -0{,}1$), wyjaśniając 4% zmienności ($F_{(1,1519)} = 66{,}03$; $p < 0{,}001$). Na drugim miejscu wyróżniono „kohezję" ($\beta = -0{,}13$), z wariancją wyjaśnianą prawie 3% ($F_{(1,1518)} = 45{,}34$; $p < 0{,}001$). W dalszej kolejności znalazły się: „procesy etykietowania" ($\beta = -0{,}12$), „szansa na odniesienie sukcesu" ($\beta = -0{,}1$) oraz po raz pierwszy „konkurencja" ($\beta = -0{,}07$) z 0,4% wariancji wyjaśnianej ($F_{(1,1515)} = 7{,}37$; $p < 0{,}01$).

Podsumowując i interpretując uzyskane wyniki, można powiedzieć, że na nasilanie się przemocy werbalnej wpływ mają takie czynniki, jak brak obiektywności ze strony nauczycieli („restrykcyjność"), niskie zgranie klasy („kohezja"), procesy etykietowania, nierówny sposób traktowania uczniów oraz pojawianie się egoistycznych postaw ze strony uczniów oraz bezwzględnych prób rywalizowania z innymi („konkurencja").

W zakresie agresji przeciw rzeczom udało się zaprojektować istotny model ($F_{(5,1476)} = 20{,}42$; $p < 0{,}001$), składający się z pięciu czynników, wyjaśniających łącznie ponad 6% wariancji związanej z tą formą agresji. Po raz kolejny okazało się, że obniżanie się obiektywności ze strony nauczycieli wpływa na zwiększanie się agresji ($\beta = -0{,}1$) istotnie tłumacząc ponad 4% spośród wariancji modelu ($F_{(1,1480)} = 63{,}22$; $p < 0{,}001$). Drugą co do ważności rolę odgrywa „wyobcowanie" ($\beta = -0{,}1$), czyli zwiększone poczucie izolacji w 1% tłumaczy zwiększającą się agresję przeciw rzeczom ($F_{(1,1479)} = 16{,}23$; $p < 0{,}001$). W dalszej kolejności również niskie zgranie klasy ($\beta = -0{,}05$) odgrywa rolę w nasilaniu się zjawiska przemocy przeciw rzeczom. W końcu mała identyfikacja z grupą ($\beta = -0{,}08$) z półprocentowym udziałem ($F_{(1,1477)} = 7{,}47$; $p < 0{,}01$) oraz szansa na odniesienie sukcesu ($\beta = -0{,}05$) z udziałem 0,3% ($F_{(1,1476)} = 4{,}22$; $p < 0{,}05$) zamykają listę predyktorów tłumaczących opisywane zjawisko.

Ostatnie dwa rodzaje przemocy: „z użyciem broni" oraz „przemoc seksualna" są najsłabiej reprezentowanymi modelami regresji. W przypadku agresji z użyciem broni udało się wytłumaczyć jedynie 3% zależności z trzema predyktorami, które osiągnęły wymagany poziom istotności statystycznej, by znaleźć się w modelu. I tak, okazało się, że na doświadczanie przemocy z użyciem broni wpływa „restrykcyjność" ($\beta = -0{,}08$), „wsparcie i zaangażowanie" ($\beta = -0{,}05$) oraz w końcu, najsilniej wyobcowanie jednostki ($\beta = -0{,}1$) – tłumacząc przy tym większość całej wariancji modelu – 2,9%.

Z kolei w przypadku przemocy na tle seksualnym, w odróżnieniu od poprzedniej formy agresji, zamiast „wsparcia i zaangażowania", istotny wpływ

wywiera „akceptacja" (β = –0,06), jak i pozostałe dwa czynniki wspólne z przemocą z użyciem broni: „restrykcyjność" (β = –0,1) oraz „wyobcowanie" (β = –0,06).

Warto zwrócić uwagę na szczególną rolę „restrykcyjności". Jak wcześniej zostało opisane, wielkość ta ma ujmować sposób odbioru przez uczniów szkolnych środków kontrolno-dyscyplinujących, odzwierciedlając takie aspekty postaw i zachowań nauczycieli jak obiektywność, gotowość do przyznania się do błędów czy praktyki odgrywania się na uczniach (w tym także zachowania agresywne, z rękoczynami włącznie). Tak rozumiany poziom restrykcyjności jest ważnym determinantem uczniowskich postaw czy motywacji, wpływając w istotny sposób nie tylko na ich zachowania, lecz także np. na osiągnięcia w nauce. Dodatkowo okazuje się, że odgrywa ważną rolę w nasilaniu się każdej z badanych form doświadczanej przemocy.

W oryginalnych badaniach J. Surzykiewicza z roku szkolnego 1996/97 (por. Surzykiewicz 2000, s. 549 i n.) oprócz eksploracyjnych modeli regresji stosowano również regresję konfirmacyjną, której celem było zweryfikowanie stworzonych za pomocą regresji hierarchicznej modeli. Mimo wielu prób zbudowania istotnych modeli ścieżkowych, nie udało się znaleźć takiego, który byłby istotny. Wydaje się jednak, że przyczyny tego stanu rzeczy stosunkowo łatwo można wyjaśnić. W badaniach J. Surzykiewicza modele eksploracyjne budowane na podstawie regresji hierarchicznej osiągały współczynniki determinacji rzędu nawet 35%, co jest wynikiem znacznym w przewidywaniu wartości zmiennej zależnej. W przypadku tych badań najsilniejsze modele były w stanie wyjaśnić 12% wariancji, zatem udział wariancji niewyjaśnianej – niekontrolowanej tymi danymi jest bardzo duży. Na niekorzyść działa również fakt, że wszystkie zmienne niezależne są ze sobą bardzo mocno skorelowane. Konstruując modele ścieżkowe, bardzo ważnym parametrem i wyznacznikiem dobrego dopasowania jest niska – jeżeli nie zerowa – korelacja między zmiennymi niezależnymi. W tym przypadku nie udało się tego osiągnąć, dlatego też testowane modele nie zostały opisane. Jednocześnie trudności z udokumentowaniem istnienia ciągu przyczynowego między klimatem a zachowaniami agresywnymi interpretować można także (o czym wspomniano w rozdz. 2) jako potwierdzenie istnienia zamkniętego kręgu wpływu, przy czym trudno jest stwierdzić, na ile to niekorzystny klimat determinuje tego typu zachowania, a na ile problemowe, konfliktowe sytuacje w szkole przyczyniają się do krytycznej percepcji i doświadczania środowiska szkoły.

4. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

W rozdziale zostały zaprezentowane analizy zależności pomiędzy określonymi właściwościami środowiska szkoły a zjawiskiem agresji i przemocy. Nie koncentrują się one wyłącznie na ustaleniu istnienia oraz siły zależności między

właściwościami klimatycznymi a występowaniem zjawiska agresji i przemocy, lecz dokumentują stosowane pomiary odnoszące się do innych cech szkoły.

Przyjęte założenia badawcze (por. rozdz. 3) kazały z dystansem podchodzić do siły wpływu cech organizacyjno-strukturalnych szkoły na jej poziom obciążenia zjawiskiem. Dla potwierdzenia przyjętego stanowiska zostały przeanalizowane takie zmienne, jak „wielkość klasy", „wielkość miejscowości", „warunki lokalowe szkoły" oraz „typ szkoły". Uzyskane wyniki potwierdziły większość przyjętych założeń badawczych, korespondując w ten sposób z ustaleniami zarówno krajowych (np. Surzykiewicz 2000; Ostrowska, Surzykiewicz 2005), jak i międzynarodowych (np. Meier 2004, Melzer i in. 1998, Tillmann i in. 2000) psychopedagogicznych studiów problematyki. Dostarczyły one także ważnych impulsów do naukowej refleksji nad istotą zjawiska oraz możliwościami jego ograniczania, sugerując daleko idącą ostrożność w wykorzystywaniu zdroworozsądkowych, popularnych przekonań i twierdzeń.

W przypadku „wielkości klas" dostrzeżono pewne, choć niejednoznaczne prawidłowości. Został udokumentowany wzrost nasilenia sprawstwa wandalizmu wraz z wielkością klasy. Pewne różnice zostały stwierdzone także w odniesieniu do stosowania przemocy psychicznej (najbardziej obciążone są klasy największe). Tym niemniej analiza częstości doznawania agresji i przemocy wykazała, że prawdopodobieństwo stania się ofiarą ataków fizycznych jest zdecydowanie najwyższe w klasach najmniejszych, najniższe w klasach dużych. W stosunku do doświadczania innych form agresji nie odnotowano istnienia zweryfikowanych statystycznie powiązań z wielkością klasy.

Drugą analizowaną zmienną była „wielkość miejscowości". Wprawdzie udało się ustalić, że uczniowie z miast większych (50–100 tys.) i małych (10–20 tys.) ponadprzeciętnie często uczestniczą (zarówno w charakterze ofiary, jak i sprawcy) w zdarzeniach przemocowych, tym niemniej dostrzeżone różnice nie są odpowiednio przebadane statystycznie (istotne jedynie w przypadku podlegania agresji i przemocy fizycznej). Trudności sprawia też próba odpowiedniej interpretacji i generalizacji wyników (zwłaszcza w odniesieniu do sprawstwa). Uznać należy, że mimo pewnych, choć niezbyt silnych prawidłowości, „wielkość miejsca zamieszkania uczniów" nie ma zasadniczo znaczenia dla występowania zjawiska agresji i przemocy w szkołach.

W kolejnej fazie analiz były ustalane zależności między częstością i intensywnością występowania przemocy w szkole a właściwościami środowiska architektonicznego. Wykorzystano przy tym dwie zmienne: „możliwie obiektywnie ujęty indeks warunków lokalowych szkoły" oraz „subiektywną ocenę stanu budynku".

W przypadku dostępności pomieszczeń szkolnych („warunki lokalowe") nie udało się potwierdzić wpływu tego czynnika na poziom stosowania przez uczniów przemocy. W szkołach o lepszych warunkach lokalowych nasilenie sprawstwa było wręcz ponadprzeciętnie wysokie, przy czym wynik ten nie był

statystycznie istotny. Wyraźniejsze (choć niecałkiem jednoznaczne) różnice odnotowano w stosunku do nasilenia doświadczania przemocy. W kategoriach agresji fizycznej, werbalnej oraz z użyciem broni ustalono odpowiednio zweryfikowane statystycznie wyższe wskaźniki doznawania agresji w szkołach o gorszych warunkach lokalowych. Najwyższe prawdopodobieństwo stania się ofiarą przemocy psychicznej istnieje natomiast w szkołach, w których dostępność pomieszczeń jest najlepsza. Zarówno ustalona siła wzajemnych zależności, jak i niejednoznaczna wymowa uzyskanych wyników nakazuje jednak dużą ostrożność w ich interpretacji.

Zmierzona subiektywna ocena stanu budynku okazała się dość wyraźnie korelować zarówno z poziomem sprawstwa, jak i doświadczania przemocy. Niemniej w toku analiz ustalono, że sposób postrzegania budynku szkolnego uznać należy przede wszystkim za wyznacznik ogólnej oceny własnej sytuacji ucznia w szkole. To, jak badani uczniowie widzą, budynek szkoły koreluje wyraźnie z takim czynnikami, jak „konflikty z nauczycielami", „konflikty z kolegami" czy „zadowolenie nauczyciela z osiągnięć ucznia", przy czym każdorazowo bardziej krytyczna opinia na ten temat znajduje odbicie w gorszej ocenie stanu budynku. Ustalonych współzależności między poziomem nasilenia stosowania i (szczególnie) doznawania agresji w szkole a oceną budynku szkoły nie należy zatem interpretować jako bezpośredniego oddziaływania obiektywnie ujętych uwarunkowań architektoniczno-fizycznych szkoły na postawy i zachowania badanych.

Częściowo silne zależności – zwłaszcza z poziomem sprawstwa – udało się udokumentować w przypadku zmiennej „typ szkoły", co jest zgodne z założeniami badawczymi. Poszczególne typy szkół różnią się częściowo bardzo wyraźnie stopniem obciążenia agresją i przemocą.

Stosunkowo najlepsza sytuacja panuje w liceach ogólnokształcących oraz szkołach podstawowych. Niepokojący wydać się może poziom nasilenia postaw i zachowań przemocowych, dewiacyjnych i przestępczych zwłaszcza wśród uczniów szkół zawodowych, w dużo mniejszym stopniu techników i gimnazjów. Częściowo dramatyczne różnice w nasileniu stosowania agresji i przemocy dostrzeżone między typami szkół nie dowodzą jednak prostej zależności pomiędzy zachowaniami uczniów a charakterem tych szkół, ich organizacją czy strukturą. Stanowią one wynik współdziałania wielu czynników, wśród których decydujące znaczenie odgrywa dokonująca się na poziomie szkół ponadgimnazjalnych selekcja uczniów. W ten sposób dochodzi do koncentracji młodzieży trudniejszej, mającej problemy w nauce, często obciążonej w relacjach pozaszkolnych. Nie bez znaczenia dla uzyskanych wyników są też indywidualne cechy uczniów, takie jak płeć (przewaga chłopców w szkołach zawodowych i technicznych) czy wiek (częstsze przypadki podlegania przemocy u uczniów młodszych, a więc głównie w szkołach podstawowych). Niezależnie jednak od interpretacji czynników determinujących ten stan rzeczy możemy na podstawie przeprowa-

dzonych analiz potwierdzić istnienie wyraźnych różnic pomiędzy poszczególnymi typami szkół. Funkcjonująca w powszechnym mniemaniu hierarchia szkół, podział na szkoły „lepsze" i „gorsze" znajduje odzwierciedlenie w poziomie ich obciążenia zjawiskiem agresji i przemocy.

W toku przeprowadzonych analiz udało nam się zatem generalnie potwierdzić przyjęte na potrzeby naszych badań założenia badawcze (por. rozdz. 3). Bezpośredni wpływ obiektywnych uwarunkowań organizacyjno-strukturalnych szkoły na postawy i zachowania uczniów uznać należy za ograniczony.

Zmierzenie siły zależności pomiędzy sposobem percepcji klimatu szkoły a występowaniem zjawiska agresji i przemocy stanowiło główny cel badawczy podjętych studiów. W toku przeprowadzonych analiz udokumentowano istnienie powiązań pomiędzy postrzeganiem klimatu szkoły a nasileniem stosowania oraz doznawania agresji i przemocy w szkole, a także przejawiania zachowań dewiacyjnych i przestępczych. Dla ugruntowania i poszerzenia uzyskanych rezultatów, ustaleń i wniosków dokonano pomiarów oddziaływania poszczególnych wymiarów i skal klimatu szkoły na typy doświadczeń przemocowych respondentów, dokumentując w ten sposób częściowo wyraźne różnice w postrzeganiu i doświadczaniu środowiska szkoły.

W przypadku stosowania przez uczniów agresji i przemocy w kontekście percepcji panujących w szkole relacji międzyuczniowskich podkreślić należy przede wszystkim znaczenie powiązań przyjacielskich, doświadczania akceptacji i uznania ze strony kolegów (skala „więzi społeczne"). W tym przypadku ustalono istnienie częściowo wyraźnych związków z wszystkimi kategoriami sprawstwa. Niemniej także inne analizowane właściwości panujących w szkole stosunków między uczniami nie pozostają bez wpływu na stosowanie zachowań agresywnych i przemocowych. Postawy egoistyczne, konkurencyjne są powiązane z podwyższonym poziomem stosowania czynów bardziej jawnych i/lub poważnych (agresja fizyczna, z użyciem broni, seksualna). W podobny sposób wydaje się oddziaływać stopień dezintegracji, przy czym dodatkowo koreluje on także z przemocą werbalną. Odnosząca się przede wszystkim do jakości stosunków wewnątrzklasowych skala „kohezja" ujawniła powiązania ze sprawstwem mniej otwartych, częściowo pośrednich form ataków – agresji werbalnej, psychicznej i przeciwko rzeczom.

Analiza pomiarów wymiaru stosunków między nauczycielami a uczniami wydaje się potwierdzać, że relacje te są ważnym, być może decydującym w kontekście środowiska szkolnego, determinantem stosowania przez uczniów przemocy w szkole. Każda z analizowanych skal koreluje w istotny statystycznie sposób z poszczególnymi formami przejawiania agresji, przy czym – zgodnie z oczekiwaniami – zdecydowanie najsilniejsze związki zostały ustalone w przypadku odnoszącej się do dyscyplinujących działań nauczyciela skali „restrykcyjność". Stosunkowo niewysokie zależności korelacyjne w przypadku skali „kontakt i zaufanie" zwłaszcza w odniesieniu do poważniejszych form agresji mogą

być efektem bliższego, bardziej bezpośredniego kontaktu z uczniami wyróżniającymi się swoim zachowaniem.

Równie ciekawych wniosków dostarczyły pomiary zależności pomiędzy poszczególnymi właściwościami atmosfery edukacyjno-wychowawczej szkoły a stosowaniem przez uczniów agresji i przemocy. Zauważyć można, że odbiór takich aspektów roli ucznia w szkole, jak możliwości współdecydowania czy partycypacji w życiu szkoły, a także równego, sprawiedliwego traktowania przez nauczycieli i szansy na odniesienie sukcesu, przejawia się w manifestowanych zachowaniach przemocowych, przybierając przy tym z reguły formy mniej otwarte, jawne czy bezpośrednie (szczególnie przemoc werbalna, ale także przeciwko rzeczom oraz psychiczna). Poczucie wyobcowania wzmacniane procesami naznaczania (skala „procesy etykietowania") wpływa natomiast na stosowanie jawnych, bezpośrednich oraz poważniejszych czynów przemocowych. Potwierdzenie znalazły zwłaszcza doniesienia medialne o szczególnie wysokim ryzyku uczniów wyalienowanych, wyobcowanych z problemami integracyjnymi w kontekście stosowania agresji i przemocy z użyciem broni.

W kolejnej fazie pomiarów zostały poddane analizie powiązania pomiędzy poszczególnymi wymiarami klimatycznymi a częstością i intensywnością zachowań dewiacyjnych oraz przestępczych.

Spośród zmierzonych aspektów stosunków między uczniami jedynie posiadanie przyjaciół, więzi społecznych w klasie i okazywane z ich strony uznanie ma znaczenie dla przejawiania zarówno zachowań dewiacyjnych, jak i przestępczych. Wpływ innych elementów tego typu relacji nie jest istotny, względnie jednoznaczny. Nasuwa to przypuszczenie, że nierzadko to właśnie uczniowie dobrze czujący się w klasie i szkole silnie zintegrowani, względnie zadowoleni z własnej pozycji, wyróżniają się określonymi zachowaniami dewiacyjnymi (alkohol, papierosy, narkotyki) oraz – częściowo – przestępczymi.

W wymiarze relacji uczeń–nauczyciel został potwierdzony empirycznie wyraźny trend rzadszego stosowania zachowań dewiacyjnych przez uczniów lepiej postrzegających swoje stosunki z nauczycielami (w tym zwłaszcza poziom okazywanej im akceptacji). W przypadku zachowań przestępczych należy zwrócić uwagę ponownie na skalę „restrykcyjność", charakteryzującą działania kontrolno-dyscyplinujące nauczycieli: gorsze postrzeganie tego aspektu relacji z nauczycielem jest równoznaczne ze zwiększonym prawdopodobieństwem zachowań o charakterze przestępczym (wandalizm, kradzieże itp.).

Znaczne rozbieżności pomiędzy rezultatami uzyskanymi w odniesieniu do zachowań przestępczych oraz dewiacyjnych zostały zmierzone również w przypadku atmosfery edukacyjno-wychowawczej, przy czym zaobserwowano widoczny trend zasadniczo korzystnego wpływu[7] wszystkich analizowanych skal

[7] Oczywiście mówienie o wpływie jest tu umowne, gdyż na tym poziomie analiz nie zajmowano się kwestiami pomiaru związków przyczynowych.

tego wymiaru na stosowanie zachowań agresywnych i przestępczych oraz dewiacyjnych. O ile jednak na zachowania dewiacyjne korzystnie wydają się oddziaływać okazywane uczniom wsparcie i zaangażowanie nauczycieli, subiektywnie odbierane szanse na odniesienie sukcesu czy możliwości partycypowania i współkształtowania życia szkoły, to zachowania przestępcze korelują najsilniej z negatywnie postrzeganymi przypadkami wyobcowania oraz procesami naznaczania społecznego.

Analogiczną procedurę pomiarów zastosowano także w przypadku doświadczania agresji i przemocy. Dokonane analizy potwierdziły także w tym przypadku istnienie częściowo wyraźnych powiązań doznawania przemocy w szkole a oceną poszczególnych aspektów stosunków między uczniami. Każda ze skal korelowała ujemnie z łącznym wskaźnikiem nasilenia podlegania przemocy (najsilniej „dezintegracja" –,37). Najwyższy współczynnik korelacji został zmierzony w przypadku nasilenia agresji i przemocy fizycznej w zależności od dezintegracji (–,43) oraz postaw „konkurencyjnych" (–,38). Zdecydowanie najsłabsze powiązania zostały ustalone w przypadku poważniejszych form agresji: w kategorii „z użyciem broni" nie stwierdzono istotnych statystycznie związków z żadną skalą, w kategorii „agresji seksualnej" okazały się one odpowiednio zabezpieczone statystycznie jedynie w stosunku do „więzi społecznych" (–,18).

Zmierzone współczynniki „korelacji" dokumentują zatem powiązanie sposobu percepcji panujących w szkole relacji między uczniami z nasileniem doznawania agresji i przemocy. Zgodnie z oczekiwaniami uczniowie lepiej oceniający tę właściwość klimatu szkoły zdecydowanie rzadziej stają się ofiarami przemocy.

Niejednoznacznie wypadają wyniki pomiarów zależności pomiędzy właściwościami relacji: nauczyciele–uczniowie i częstością doświadczania agresji i przemocy w szkole. Wprawdzie wyższy poziom akceptacji, uznania i współpracy z nauczycielami oraz – w szczególności – pozytywnie odbierany charakter działań dyscyplinująco-kontrolnych (skala „restrykcyjność") zmniejszają ryzyko stania się ofiarą ataków w szkole, tym niemniej ustalone w przypadku skali „kontakt i zaufanie" współczynniki były częściowo dodatnie (statystycznie istotne dla przemocy fizycznej), co sugerować może częściowo bliższe, lepsze kontakty ofiar przemocy z nauczycielami.

Wyraźniejsze wyniki przyniosła empiryczna analiza zależności pomiędzy poszczególnymi właściwościami atmosfery edukacyjno-wychowawczej szkoły a częstością doznawania przez uczniów agresji i przemocy. Percepcja takich aspektów roli ucznia w szkole jak możliwości współdecydowania czy partycypacji w życiu szkoły, a także równego, sprawiedliwego traktowania przez nauczycieli i szansy na odniesienie sukcesu nie ma decydującego znaczenia dla doświadczania agresji w szkole. Po części to właśnie ofiary wydają się lepiej oceniać te elementy klimatyczne (np. w skali „szansa na odniesienie sukcesu").

Jednoznaczne i zbliżone wyniki uzyskane w korespondujących ze sobą skalach „wyobcowanie" i „procesy etykietowania" odzwierciedlają sytuację w szkole uczniów doznających przemocy, potwierdzając przy tym znaczenie tych elementów klimatu dla występowania zjawiska.

Kolejnym zagadnieniem poruszonym w tym rozdziale była problematyka wpływu na percepcję środowiska szkoły typów doświadczeń z agresją i przemocą w szkole.

Udało się ustalić, że respondenci, którzy nie zaznają ani nie stosują przemocy, są najbardziej zadowoleni ze swojej sytuacji, najlepiej oceniają stosunki między uczniami, relacje z nauczycielami oraz właściwości procesu edukacyjno-wychowawczego.

Uczniowie zaś, którzy stają się ofiarami przemocy (grupa tylko ofiary), zdecydowanie krytyczniej podchodzą do panujących w szkole stosunków międzyuczniowskich. Także te aspekty atmosfery edukacyjno-wychowawczej, na które wpływ mają ich koledzy (skale „wyobcowanie" oraz „procesy etykietowania"), oceniają raczej negatywnie, dobrze natomiast postrzegają własne kontakty z nauczycielami (głównie skale „kontakt i zaufanie" oraz „akceptacja") oraz możliwości stwarzane im w szkole („wsparcie i zaangażowanie nauczycieli", „szansa na odniesienie sukcesu", „współdecydowanie"). Wyniki te nasuwają przypuszczenie, że w grupie tylko ofiar dominują uczniowie raczej dobrze się uczący, lecz niekoniecznie dobrze zintegrowani w grupie rówieśników (przejawia się to np. w dość negatywnej ocenie poziomu dezintegracji, wyobcowania czy także procesów etykietowania, a także panującej konkurencji).

Ci respondenci, którzy są wyłącznie sprawcami agresji i przemocy w szkole (typ „tylko sprawca"), raczej nie mają problemów w kontaktach z kolegami, choć dość krytycznie podchodzą do poziomu „kohezji" w ich klasie. Źle natomiast odbierają kontakty z nauczycielami, a także stwarzane im przez szkołę możliwości odniesienia sukcesu, uzyskania wsparcia ze strony uczących czy partycypacji w kształtowaniu życia szkoły.

Grupa, która zdecydowanie najgorzej ocenia panujący w szkole klimat, to uczniowie, którzy zarówno stosują przemoc, jak i jej doświadczają (sprawcy i ofiary). Spośród 12 analizowanych skal aż w 11 przypadkach to oni uzyskali najniższe wartości (jedynie kontakty z nauczycielami tylko sprawcy oceniają nieco gorzej). Stosunkowo najgorzej[8] odbierają oni poziom „dezintegracji" i „kohezji" w stosunkach z innymi uczniami, „akceptacji" i „restrykcyjności" nauczycieli, udzielanego im z ich strony wsparcia, a także zachodzących procesów etykietowania.

[8] Przeanalizowano odchylenia od wartości średnich całej populacji oraz różnice w odniesieniu do grup, które osiągnęły najwyższe wskaźniki.

Doprecyzowanie obrazu wyłaniającego się z analizy sposobów postrzegania środowiska szkoły przez uczniów o odmiennych typach doświadczeń przemocowych zostało dokonane przez pomiary percepcji klimatu szkoły u grup respondentów szczególnie obciążonych problemem: notorycznych i brutalnych agresorów oraz szczególnie częste ofiary najpoważniejszych ataków.

Na podstawie uzyskanych danych można powiedzieć, że skalami najwyraźniej różnicującymi grupę brutalnych i notorycznych sprawców od pozostałej populacji uczniów są „dezintegracja" oraz „konkurencja" (w wymiarze relacji między uczniami), „restrykcyjność" (w wymiarze relacji z nauczycielami) oraz „wyobcowanie" i „procesy etykietowania" (w wymiarze atmosfery edukacyjno-wychowawczej). Każdorazowo to owi sprawcy zdecydowanie gorzej postrzegali te aspekty życia społecznego szkoły. O dziwo dokładnie te same skale okazały się różnicować najczęstsze ofiary brutalnej przemocy od reszty respondentów (co jedynie częściowo tłumaczyć można przenikaniem się obu grup). Jednocześnie charakterystyczna dla tej grupy ofiar jest wyraźnie (w porównaniu z resztą) pozytywna ocena bliskości kontaktów z nauczycielami (skala „kontakt i zaufanie"), co sugerować może wyraźnie większe zainteresowanie grona nauczycielskiego ofiarami przemocy, względnie poszukiwaniem przez nie wsparcia u nauczycieli.

Ostatnim zagadnieniem podjętym w tej fazie analiz była próba oszacowania wpływu poszczególnych elementów klimatu na nasilenie stosowania przez uczniów agresji i przemocy. Ujęcie ciągów przyczynowych w warunkach badań społecznych jest niewątpliwie trudne i możliwe jedynie w ograniczonym stopniu. Zastosowana procedura modeli regresyjnych prowadzona była dwuetapowo i zakładała zarówno podejście eksploracyjne, jak i konfirmacyjne. Dokonane w ramach badań pomiary nie przyniosły jednoznacznych wyników. O ile w fazie eksploracyjnej udało się wyselekcjonować wiele istotnych klimatycznych predyktorów zachowań, o tyle statystyczne potwierdzenie ustalonych wyników wpływu okazało się trudne.

Krytycznie należy przyznać, że konstrukcja skal klimatycznych na potrzeby badań oraz operacjonalizacja konstruktu „klimat szkoły" oparta w dużej mierze na analizach teoretycznych oraz treściowych pozycji była ukierunkowana w dużej mierze na możliwie wierne odzwierciedlenie zakresu znaczeniowego pojęcia w kontekście analizowanej problematyki, co jednak ograniczyło stosowanie niektórych procedur analitycznych[9]. Trudności z ukazaniem ciągów przyczynowych udokumentowanych powiązań – przy ograniczeniach metodologicznych – sugerować mogą jednak, że zależności pomiędzy klimatem szkoły a zachowaniami problemowymi należy analizować w ujęciu dynamicznym, procesowym, zakładając wzajemne przenikanie się obu obszarów i obustronne kierunki

[9] Szczególnie istotne okazują się wysokie interkorelacje pomiędzy analizowanymi skalami, rzutujące na wyniki analiz oraz wpływ poszczególnych predyktorów.

wpływu. Tym samym mało prawdopodobne może być wykazanie, że oddziaływanie to ma charakter jednostronny.

Przyznać należy, że zebrany materiał empiryczny pozwala na ukazanie częściowo bardzo wyraźnych powiązań pomiędzy sposobem percepcji właściwości szkolnego klimatu a różnymi przejawami agresji i przemocy w szkole. Zaprezentowane analizy stanowią interesujące tło do refleksji nad problematyką profilaktyki agresji i przemocy w szkołach i możliwości transferu uzyskanych wyników na obszar praktyki.

ROZDZIAŁ 7

Działania profilaktyczne w szkołach zapobiegające występowaniu aktów agresji i przemocy

Badania prowadzone nad agresją i przemocą w szkole miały w założeniu doprowadzić do wniosków odnośnie do możliwych działań eliminujących zachowania problemowe uczniów, w tym agresję i przemoc. Jednym z etapów zastosowania środków prewencyjnych i interwencyjnych miało być oszacowanie, w jaki sposób szkoły przeciwdziałają występowaniu zachowań problemowych na ich terenie. W tym celu w prowadzonych badaniach został przeanalizowany sposób odbioru tego typu działań szkoły przez uczniów oraz ich rzeczywisty wpływ na manifestowane zachowania. Dla szerszego ujęcia tego aspektu studiów uwzględniono także opinie nauczycieli[1] oraz porównano osiągnięte wyniki badań z 2003 r. z rezultatami z roku 1997. Na podkreślenie zasługuje fakt, że dane te (zarówno perspektywa uczniów, jak i nauczycieli, a także analiza porównująca pomiary w wymienionych latach) nie były do tej pory nigdzie prezentowane. Dostarczają one natomiast ważnych wskazówek na temat rozpowszechnienia i ukierunkowania prowadzonych przez szkołę działań oraz opinii członków społeczności szkolnej na temat ich przydatności i skuteczności[2].

1. DZIAŁANIA PROFILAKTYCZNE SZKOŁY Z PERSPEKTYWY UCZNIÓW

Pomiar uczniowskiego odbioru prowadzonych przez szkołę działań prewencyjnych uwzględniał z jednej strony ich częstość, z drugiej formy oraz osoby prowadzące tego typu działania. Skierowane do uczniów pytanie ankietowe (nr 29) brzmiało: „Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy uczestniczyłeś w swojej szkole w zajęciach (lekcjach, spotkaniach, prelekcjach) poświęconych tematyce agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży (uczniów). [...] jak często i w jakich formach? [...] Kto najczęściej występuje na takich zajęciach (prowadzi je)?" Odpowiedzi na to pytanie stały się bogatym materiałem badawczym zagadnienia.

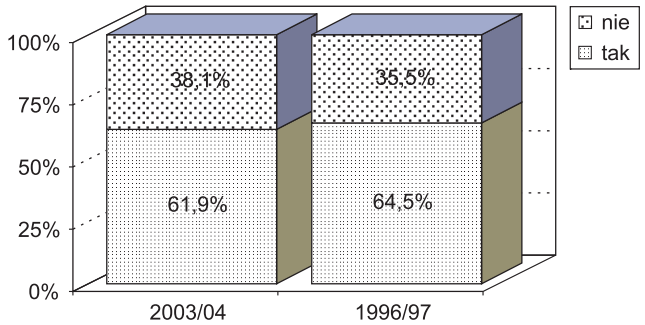
[1] Pochodzą one z równolegle przeprowadzanej ankiety dla nauczycieli na próbie 576 osób (por. Ostrowska, Surzykiewicz 2005, s. 153).

[2] Wprawdzie zebrane dane mają raczej charakter ogólny i nie odnoszą się do konkretnych programów (projektów) prewencyjnych, to jednak pozwalają na stwierdzenie interesujących i ważnych dla całości referowanych tu badań trendów i prawidłowości.

1.1. Uczniowie na temat zajęć o agresji i przemocy w szkole oraz metod przeciwdziałania jej

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że w większości szkół są prowadzone różnego rodzaju działania mające przeciwdziałać występowaniu agresji i przemocy. Ustalono jednocześnie, że niespełna dwóch na trzech uczniów (62%) przyznaje, że w nich uczestniczyło.

Wydaje się zatem interesujące porównanie analogicznych wyników uzyskanych 6 lat wcześniej. W analizowanym okresie bowiem nastąpiło dostrzegalne zwiększenie zainteresowania problematyką agresji i przemocy w szkole, co mogło mieć wpływ na sposób odbioru działań podejmowanych przez szkołę.



Rys. 7.1. Odpowiedzi uczniów na pytanie, czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy uczestniczyli w zajęciach poświęconych agresji i przemocy. Porównanie wyników z lat 1996/1997 i 2003/2004 (% odpowiedzi ważnych)

Źródło: opracowanie własne.

W porównaniu z rokiem 1996/97 odsetek uczniów potwierdzających uczestnictwo w działaniach profilaktycznych nieznacznie się zwiększył (o 2,6%). Niemniej należy uznać, że ta niewielka zmiana nie ma istotnego znaczenia w rozpoznaniu zjawiska i podejmowanych działaniach. Zauważyć jednak należy, że w badanym okresie (rok szkolny 2003/2004) przeszło co trzeci uczeń przyznawał, że nie brał udziału w jakichkolwiek zajęciach profilaktycznych organizowanych przez szkołę. W zestawieniu ze znaczną uwagą poświęcaną zjawisku oraz ilością wdrażanych programów i projektów do szkół wynik ten uznać należy za dość zastanawiający.

Spośród wyszczególnionych form podejmowanych działań zdecydowanie najwięcej wskazań uzyskał „temat lekcji wychowawczej" (53,2%). Ten sposób działania nauczycieli wydaje się zatem najczęściej stosowany. Przeszło co 10. uczeń (10,5%) stwierdza, że problematyka agresji i przemocy staje się przynajmniej raz w miesiącu tematem lekcji wychowawczej. Szczegółowe rozkłady częstości uczestniczenia uczniów w różnych formach zajęć na temat agresji i przemocy ukazuje tab. 7.1.

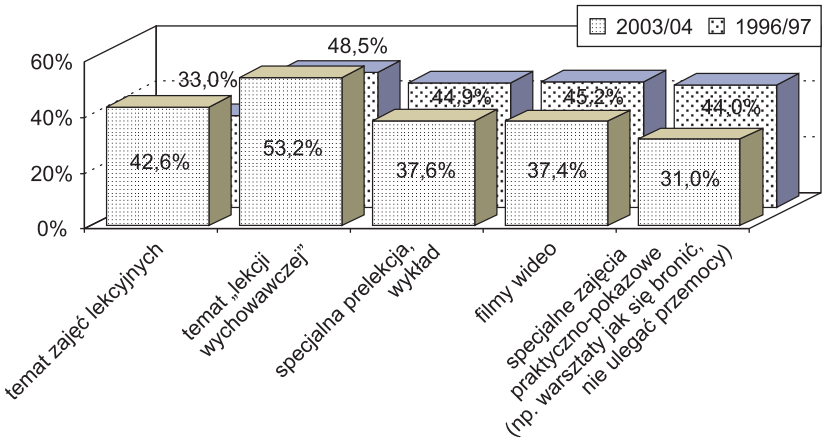
Tabela 7.1

Częstość występowania w szkołach zajęć na temat agresji i przemocy w ocenie uczniów (%)

Formy organizowanych zajęć	Nie były organizowane	Były organizowane	Raz w roku	Kilka razy	Przeciętnie raz w miesiącu	Parę razy w miesiącu
Temat zajęć lekcyjnych	57,4	42,6	21,2	16,3	1,8	3,4
Temat „lekcji wychowawczej”	46,8	53,2	17,1	25,6	4,1	6,4
Specjalna prelekcja, wykład	62,4	37,6	22,9	10,9	2,0	1,8
Filmy wideo	62,6	37,4	18,4	14,6	1,6	2,9
Specjalne zajęcia praktyczno-pokazowe (np. warsztaty jak się bronić, nie ulegać przemocy)	69,0	31,0	21,3	7,1	1,0	1,6

Źródło: opracowanie własne.

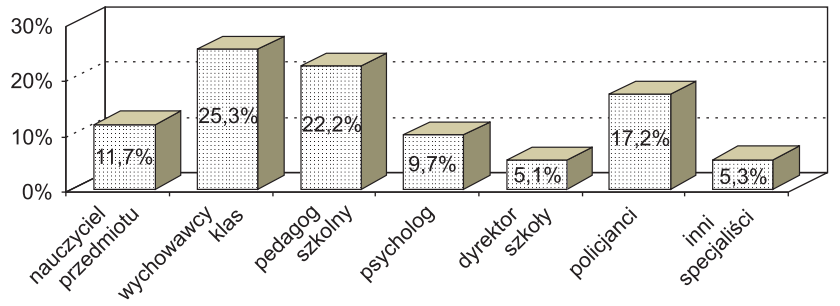
Również w tym przypadku dokonano porównania uzyskanych wyników w obu punktach czasowych. Analizę zmian częstości wskazań, uwzględniającą potwierdzenie uczestnictwa w poszczególnych typach zajęć przedstawia graficznie poniższy rys. 7.2.



Rys. 7.2. Porównanie częstości występowania w szkołach określonych działań profilaktycznych w relacjach uczniów w latach 1996/1997 i 2003/2004

Źródło: opracowanie własne.

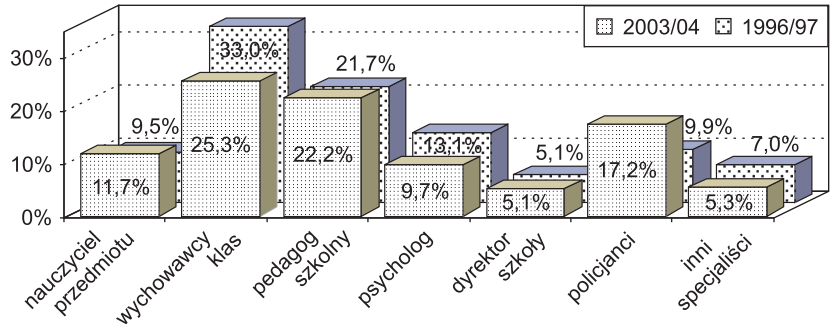
Przedstawione porównanie (rys. 7.2) sugeruje dość wyraźny spadek popularności specjalnie organizowanych działań: prelekcji, wykładów (o 8,3%), pokazów filmowych, wideo (o 7,8%) oraz specjalnych zajęć praktyczno-pokazowych (aż o 13%), na rzecz integracji problematyki w zajęcia lekcyjne (wzrost o 9,6%) oraz lekcje wychowawcze (+4,7%). Zapytano również uczniów, kto prowadzi tego typu zajęcia. Rozkład uzyskanych odpowiedzi przedstawia rys. 7.3.



Rys. 7.3. Osoby, które prowadzą zajęcia profilaktyczne (procentowa częstość wskazań)
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Według uczniów najczęściej działania profilaktyczne na terenie szkoły są podejmowane przez wychowawców klasy oraz pedagogów szkolnych. Aktywna wydaje się także na tym polu policja: aż 17% uczniów stwierdza, że policjanci prowadzą w ich szkołach zajęcia na temat agresji i przemocy. Najrzadziej są wskazywani dyrektorzy oraz inni specjaliści, tacy jak lekarze czy prawnicy (każdorazowo ok. 5%).

Interesujące jest również porównanie zmian w uczniowskim postrzeganiu prowadzonych przez szkołę działań w przeciągu lat. Porównanie relacji uczniów na temat tego, kto prowadzi tego typ zajęcia, ilustruje rys. 7.4.



Rys. 7.4. Porównanie częstości wskazań osób, które prowadzą w szkole zajęcia profilaktyczne w latach 1997 i 2003 (częstość wskazań w %)
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

W analizowanym okresie dokonały się wyraźne przesunięcia. Wyczuwalny wydaje się trend odciążenia wychowawców klas. Wprawdzie to na nich w dalszym ciągu spoczywa główny ciężar podejmowanych zajęć (25,3% wskazań), jednak udaje się zauważyć spadek tej kategorii aż o 7,7%. Ich rolę – przynajmniej w ocenie uczniów – przejmują w pewnym stopniu nauczyciele innych przedmiotów (+2,2%) oraz – przede wszystkim – policjanci. W tym drugim przypadku przyrost jest bardzo znaczący (+7,3%) i sugerować może znaczną aktywizację policji na obszarze szkolnej profilaktyki zachowań agresywnych i przemocowych. Nieco mniej wskazań (–3,4%) odnotowano natomiast w przypadku psychologów.

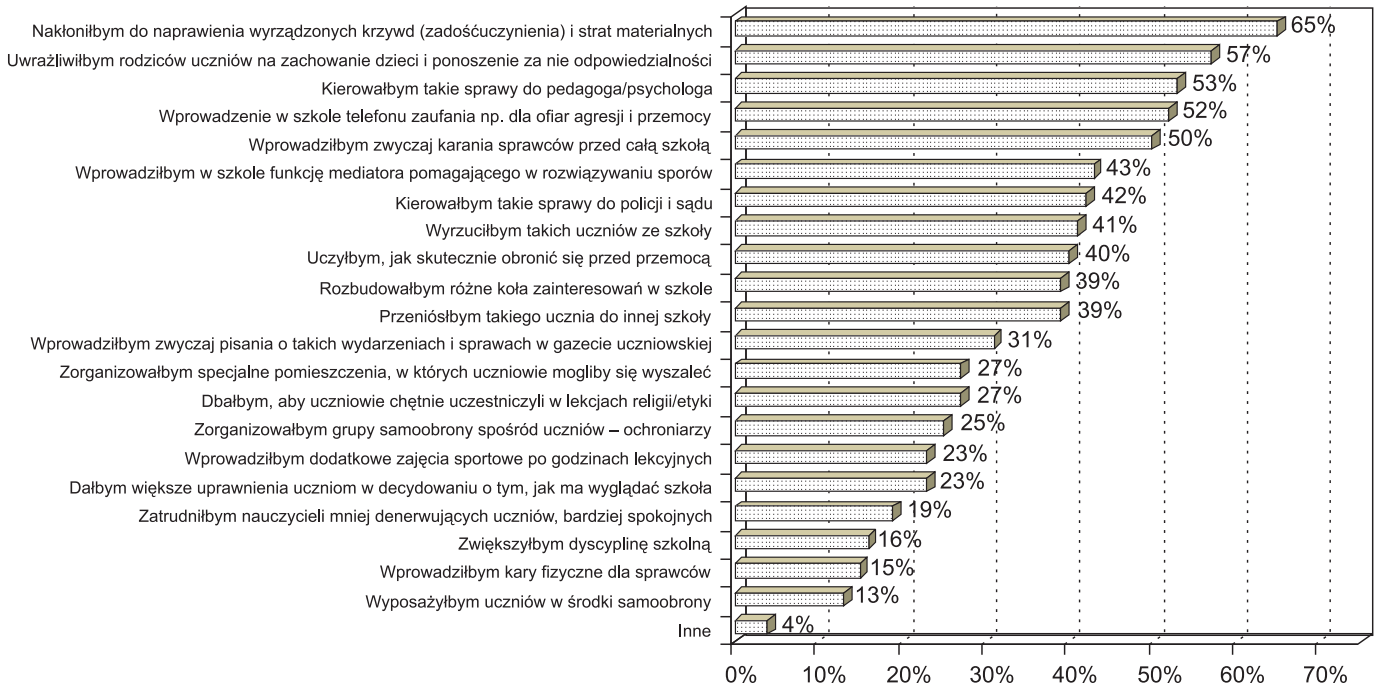
Niezależnie od podejmowanych przez szkołę działań uczniowie mają swoje wyobrażenia skuteczności i przydatności określonych środków interwencyjnych i prewencyjnych. Dla ujęcia ich opinii na ten temat zapytano, w jaki sposób należy reagować na zjawisko agresji i przemocy w szkole, przedstawiając zapytanym 22 różne propozycje działań[3]. Uzyskane w ten sposób rozkłady (posegregowane wg częstości wskazań) ilustruje rys. 7.5.

Uczniowie są przekonani o skuteczności zasady ponoszenia odpowiedzialności za swoje działanie (przez samych sprawców oraz ich rodziców). Blisko dwoje na troje uczniów (65%) ocenia, że konieczność zadośćuczynienia ponoszonych krzywd przyczynia się do redukcji zachowań przemocowych, a 57% przypuszcza, że ważną rolę odgrywa także wiedza rodziców o tym, co robią ich dzieci. Ponad połowa respondentów docenia rolę pedagoga/psychologa szkolnego. Znaczna część badanych zwraca uwagę na właściwe karanie sprawców (wspominane już zadośćuczynienie, karanie przed całą szkołą, wyrzucanie ze szkoły, kierowanie sprawy na policję) oraz ochronę ofiar (telefon zaufania, nauka technik skutecznej ochrony przed przemocą). Jako najmniej przydatne oceniają uczniowie wprowadzenie (zaostrzenie) sankcji i środków kontrolno-dyscyplinujących, a także wyposażenie uczniów w środki samoobrony.

W tym przypadku również dokonano ciekawego porównania z odpowiedziami udzielonymi przez młodzież 6 lat wcześniej. Segregowane według częstości wskazań w roku szkolnym 2003/2004 opinie uczniów w obu badaniach wykazują interesujące tendencje, co ilustruje rys. 7.6.

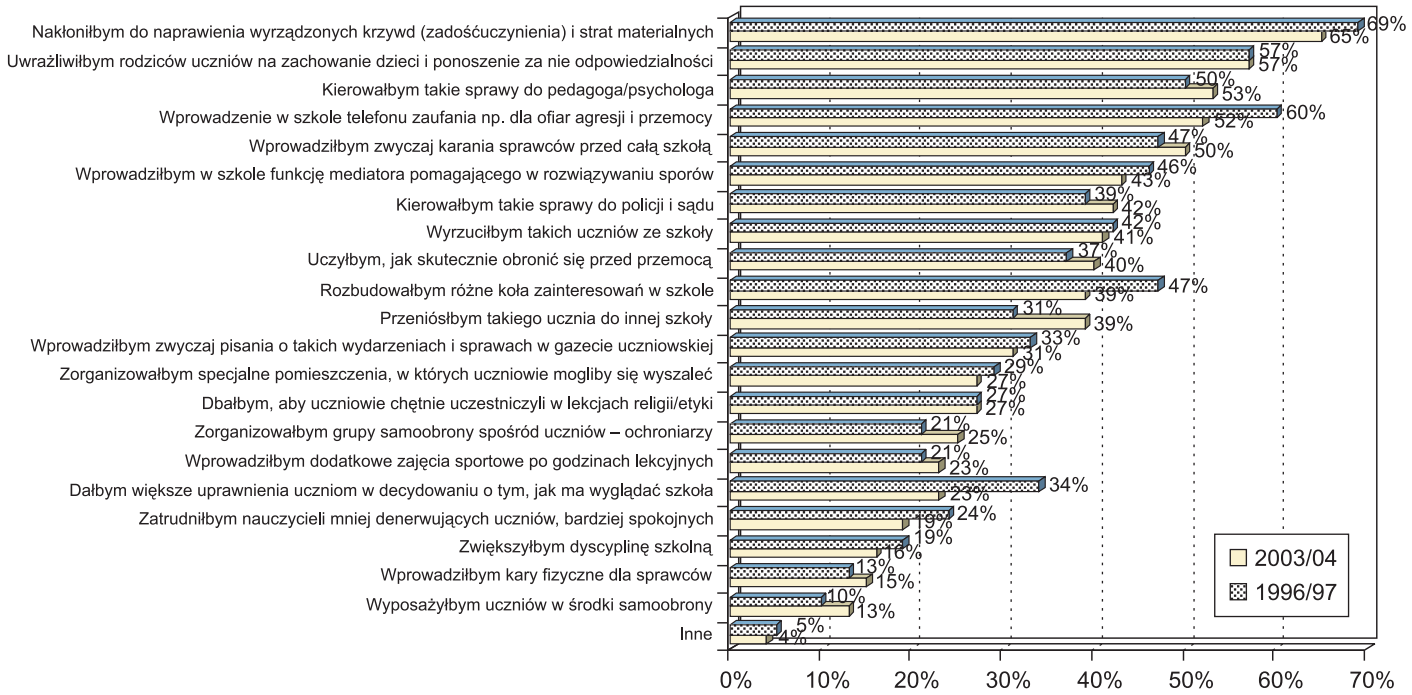
Zwraca uwagę we wskazywanych rozwiązaniach znaczący spadek popularności typowo pedagogicznych środków interwencyjnych i prewencyjnych: umożliwiania uczniom współkształtowania środowiska szkoły (aż o 11 punktów procentowych, oraz o 5 miejsc w randze wskazań), rozbudowanie kół zainteresowań (odpowiednio – 8%, z 6. na 10. miejsce) oraz telefonu zaufania dla ofiar (– 8%, z 2. na 4. miejsce). O 5 punktów procentowych spadła także częstość wskazań odpowiedzi „zatrudnianie nauczycieli spokojniejszych, mniej denerwujących uczniów" (z 24 do 19%). Uczniowie za to oczekują skutecznej ochrony

[3] Zadaniem uczniów było ocenić, które z wymienionych działań są skuteczne. Dla zapobieżenia wskazywania wszystkich środków ograniczono liczbę zaznaczeń do najwyżej 10.



Rys. 7.5. Opinie uczniów o przydatności konkretnych środków interwencyjnych i prewencyjnych

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.



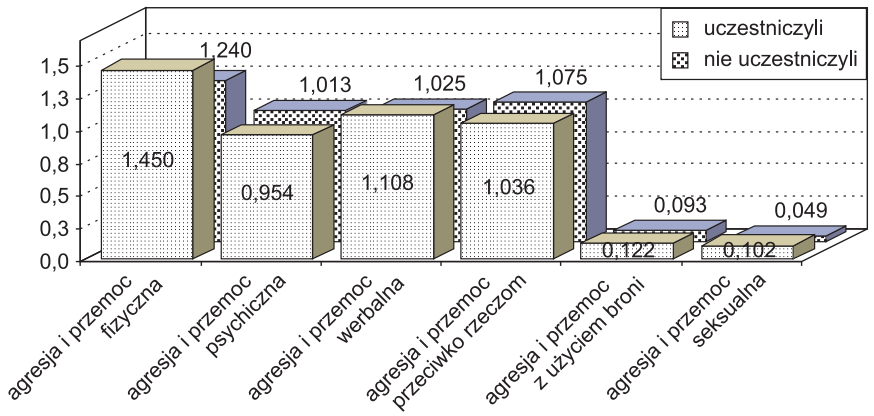
Rys. 7.6. Uczniowie na temat przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole. Porównanie proponowanych środków w latach 1996/1997 oraz 2003/2004 (wskazania procentowe)

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

potencjalnych ofiar oraz karania sprawców. W ten sposób o 8% wzrosła grupa badanych potwierdzających skuteczność przeniesienia do innej szkoły (11. ranga wskazań, +2 miejsca). Przyrosty odnotowano także w przypadku „środków samoobrony" (+3%), „grup samoobrony – ochroniarzy" (+4%), „nauczania skutecznej obrony przed przemocą" (+3%), „karania sprawców przed całą szkołą" (+3%), „kierowania sprawy na policję" (+3%) oraz „kierowanie sprawy do pedagoga/psychologa" (+3%). Powyższe wyniki sugerować mogą, że uczniowie oczekują nieco radykalniejszych środków interwencyjnych, tracąc – w analizowanym okresie – zaufanie do niektórych długofalowych, pośrednich działań pedagogicznych.

1.2. Uczestnictwo w zajęciach a stosowanie i doświadczanie agresji i przemocy w szkole

Kolejnym etapem analiz było sprawdzenie, czy uczestnictwo w zajęciach mających przeciwdziałać zjawisku agresji i przemocy w szkole ogranicza występowanie tego typu zachowań. W tym celu została porównana częstość nasilenia stosowania poszczególnych form agresji i przemocy przez uczniów przyznających się do uczestniczenia w tego typu działaniach. Poniżej zestawiam średnie wartości nasilenia stosowania przemocy w grupach uczniów, którzy uczestniczyli i tych, którzy nie uczestniczyli w szkolnych działaniach prewencyjnych (rys. 7.7).



Rys. 7.7. Średnie wartości nasilenia stosowania agresji i przemocy u uczniów uczestniczących i nieuczestniczących w zajęciach profilaktycznych

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

T a b e l a 7.2

Uczestnictwo w różnych formach zajęć profilaktycznych a stosowanie agresji i przemocy przez uczniów.
Zbiorcze wyniki analiz wariancji

Formy zajęć		Kategorie agresji i przemocy											
		fizyczna		psychiczna		werbalna		przeciwko rzeczom		z użyciem broni		seksualna	
		śr.	F p	śr.	F p	śr.	F p	śr.	F p	śr.	F p	śr.	F p
Temat zajęć lekcyjnych	0	1,169	13,26			0,992	8,272			0,079	4,496	0,052	7,592
	1	1,637	0,000			1,186	0,004			0,153	0,034	0,121	0,006
Temat lekcji wychowawczej	0	1,207	6,915										
	1	1,511	0,009										
Prelekcja, wykład	0	1,250	7,086			1,022	4,125					0,061	4,430
	1	1,566	0,008			1,162	0,042					0,115	0,035
Filmy wideo	0	1,193	15,62			1,003	7,755					0,052	9,502
	1	1,662	0,000			1,195	0,005					0,130	0,002
Specjalne zajęcia praktyczno- -pokazowe	0	1,239	11,25			1,029	4,196	,984	4,515	0,083	5,624	0,059	7,355
	1	1,655	0,001			1,177	0,041	1,194	0,034	0,171	0,018	0,131	0,007

0 – grupa nieuczestnicząca w tego typu zajęciach, 1 – grupa uczestnicząca. Kolorem szarym zaznaczono obszary, w który dostrzeżone różnice nie są statystycznie istotne.

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

T a b e l a 7.3

Uczestnictwo w różnych formach zajęć profilaktycznych a podleganie agresji i przemocy przez uczniów.
Zbiorcze wyniki analiz wariancji

Formy zajęć		Kategorie podlegania agresji i przemocy											
		fizyczna		psychiczna		werbalna		przeciwko rzeczom		z użyciem broni		seksualna	
		śr.	F p	śr.	F p	śr.	F p	śr.	F p	śr.	F p	śr.	F p
Temat zajęć lekcyjnych	0	1,571	17,00	0,743	9,53	1,396	14,76	0,374	13,43	0,033	10,77	0,047	4,06
	1	2,116	0,000	0,970	0,002	1,752	0,000	0,597	0,000	0,122	0,000	0,097	0,044
Temat „lekcji wychowawczej”	0	1,555	12,59	0,752	5,09	1,405	8,48	0,363	10,66	0,035	6,23		
	1	2,022	0,000	0,917	0,024	1,674	0,004	0,561	0,001	0,102	0,013		
Prelekcja, wykład	0	1,651	9,13			1,409	15,41	0,392	10,85	0,046	6,03		
	1	2,059	0,003			1,780	0,000	0,597	0,001	0,113	0,014		
Filmy wideo	0	1,600	16,36	0,747	10,92	1,426	12,02	0,381	14,21	0,039	9,74	0,047	4,91
	1	2,146	0,000	0,995	0,001	1,754	0,001	0,615	0,000	0,125	0,002	0,103	0,027
Specjalne zajęcia praktyczno- -pokazowe	0	1,641	13,93	0,771	7,90	1,452	9,85	0,383	17,87	0,042	10,49	0,046	7,51
	1	2,168	0,000	0,992	0,005	1,763	0,002	0,658	0,000	0,136	0,001	0,118	0,006

0 – grupa nieuczestnicząca w tego typu zajęciach, 1 – grupa uczestnicząca. Kolorem szarym zaznaczono obszary, w który dostrzeżone różnice nie są statystycznie istotne.

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

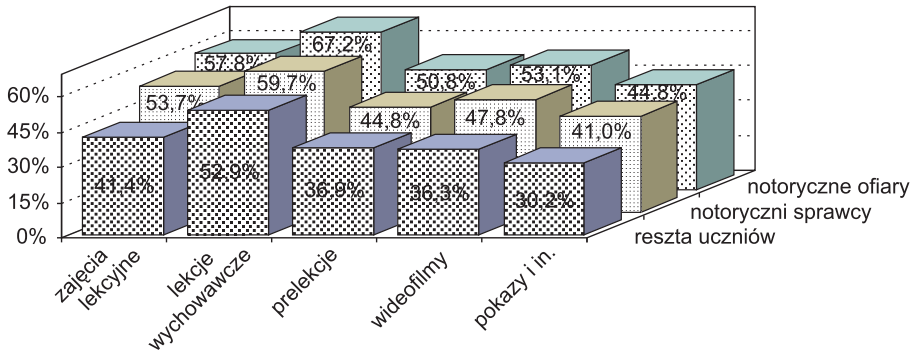
Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że samo uczestnictwo uczniów w różnego rodzaju zajęciach nie ma praktycznie żadnego wpływu na przejawiany przez nich poziom agresji i przemocy. Widoczne powyżej rozkłady są w obu grupach bardzo zbliżone. Analiza statystycznej istotności stwierdzonych różnic wykazała, że jedynie w przypadku agresji i przemocy seksualnej są one istotne na poziomie $p < 0,05$, przy czym w grupie uczestniczącej w tych zajęciach nasilenie przemocy jest wyższe. Zestawienie tych danych także z podwyższonymi wskaźnikami nasilenia przemocy fizycznej i przemocy z użyciem broni u uczniów uczestniczących w zajęciach profilaktycznych może sugerować, że zajęcia tego typu są organizowane przede wszystkim tam, gdzie problem przemocy jest szczególnie widoczny.

Na kolejnym etapie analiz próbowano ustalić, czy dają się stwierdzić różnice między stosowaniem poszczególnych kategorii agresji wśród uczniów, którzy uczestniczyli w konkretnych formach zajęć o charakterze profilaktycznym. W tym celu zbadano za pomocą analizy wariancji zróżnicowanie średnich wartości nasilenia sześciu kategorii agresji i przemocy pomiędzy grupami uczestniczącymi i nieuczestniczącymi w poszczególnych formach zajęć profilaktycznych. Wyniki przeprowadzonych pomiarów przedstawia sumarycznie tab. 7.2.

Zestawione w tab. 7.2 wyniki potwierdzają wcześniejsze ustalenia: uczniowie uczestniczący w różnych działaniach profilaktycznych częściej i intensywniej stosują agresję i przemoc niż uczniowie w nich nieuczestniczący. Dotyczy to głównie sprawców przemocy fizycznej oraz – w mniejszy stopniu – przemocy seksualnej i werbalnej. Nie stwierdzono istotnych różnic w kategorii sprawców przemocy psychicznej.

Dla uzupełnienia wniosków płynących z powyższych ustaleń postanowiono przeanalizować częstość doświadczania agresji i przemocy przez uczniów uczestniczących i nieuczestniczących w organizowanych przez szkołę zajęciach profilaktycznych. Podobnie jak w przypadku przemocy w tym celu dokonano pomiarów zróżnicowania średnich wartości nasilenia doświadczania wyszczególnionych sześciu kategorii agresji i przemocy. Uzyskane w ten sposób wyniki przedstawia sumarycznie tab. 7.3.

Zestawione w tab. 7.3 rezultaty sugerują, że uczniowie uczestniczący w zajęciach profilaktycznych nie tylko częściej stosują przemoc, lecz zdecydowanie częściej stają się jej ofiarami. Dotyczy to praktycznie wszystkich form zajęć. Wydaje się to potwierdzać tezę, że tego typu działania są podejmowane głównie w szkołach, w których obciążenie przemocą jest najwyższe, oraz/lub kierowane do uczniów szczególnie dotkniętych tym problemem. Dla weryfikacji tej tezy zmierzono dodatkowo częstość uczestnictwa w poszczególnych zajęciach wyselekcjonowanych wcześniej grup uczniów szczególnie brutalnych oraz szczególnie często doświadczających najpoważniejszych form przemocy (por. pkt 4 rozdz. 5). Ich liczebność wahała się ok. 8% (8,3% szczególnie brutalni sprawcy, 7,9% uczniowie szczególnie często doznający poważnych form przemocy). Uzyskane w ten sposób rozkłady wskazań przedstawia rys. 7.8.



Rys. 7.8. Uczestnictwo notorycznych sprawców i ofiar brutalnych form przemocy w różnego rodzaju działaniach profilaktycznych w zestawieniu z resztą uczniów
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

W wynikach zestawionych w tab. 7.3 zostało potwierdzone przypuszczenie, że uczniowie bardziej obciążeni przemocą z reguły częściej uczestniczą w zajęciach profilaktycznych. We wszystkich formach tego typu zajęć najrzadziej uczestniczą uczniowie nienależący ani do grupy intensywnych i brutalnych sprawców, ani do grupy ofiar szczególnie brutalnych czynów. Najczęściej w różnego typu zajęciach uczestniczą uczniowie doświadczający brutalnych i poważnych form przemocy, którzy osiągają każdorazowo wyższe wartości wskazań niż sprawcy tego typu czynów.

2. INTERWENCJA I PREWENCJA PRZEMOCY W SZKOLE Z PERSPEKTYWY NAUCZYCIELI

Z uwagi na niezaprzeczalną wartość opinii nauczycieli odnośnie do prowadzonych przez szkołę działań interwencyjnych i prewencyjnych wykorzystano równolegle prowadzoną ankietę dla nauczycieli[4]. Przydatność tych danych jest tym większa, że wyrażone opinie pochodzą od fachowców, praktyków, wyrażających także zdanie o działaniach własnych.

2.1. Działania interwencyjne w ocenie nauczycieli

W pierwszej fazie analiz dokonano próby oceny charakterystyki podejmowanych przez nauczycieli działań interwencyjnych i dyscyplinujących. Interesujące było to, jakie środki są stosowane i z jaką częstotliwością. Zadane osobom ankietowanym pytanie brzmiało (nr 20): „W szkole nauczyciel, uznając pracę,

[4] Prezentowane tu wyniki bazują na próbie 576 nauczycieli. Na temat wnikliwszej analizy oceny zjawiska agresji i przemocy z perspektywy nauczycieli (w ujęciu porównawczym 1997–2003) zob. Ostrowska, Surzykiewicz (2005).

zachowanie na lekcji danego ucznia (większości uczniów w klasie) za niewłaściwe, złe – stosuje określone środki wychowawczo-porządkowe, podejmuje natychmiastową interwencję wobec zaistniałego incydentu. Poniżej przedstawiamy katalog zachowań [...]. Jak Pan/Pani wtedy reaguje?"

Spośród przedstawionych respondentom 29 form działań 14 miało charakter wychowawczo-porządkowy[5]. Poniżej prezentuję rozkłady wskazań stosowania poszczególnych środków z uwzględnieniem kategorii „jak często się to zdarza". Dodatkowo porównuję rangi uzyskane przez dane formy działań w roku szkolnym 1996/1997 i 2003/2004.

Zdecydowanie najczęstszą reakcją nauczycieli na złe zachowanie uczniów w klasie jest „podnoszenie głosu" (surowy, ostry): zaledwie 13% nie stosowało go „nigdy" a „często" – blisko 2/5 ankietowanych. Popularne jest stosowanie kar typu dydaktyczno-egzekutywnego: grożenie złymi ocenami, odpytywanie, sprawdziany. Stosunkowo często (zwłaszcza przy uwzględnieniu jako potwierdzające odpowiedzi „rzadko") przyznają się też nauczyciele do stosowania jako kary form przemocy werbalnej i/lub psychicznej (wyzywanie, ośmieszanie, przycinki). Zdecydowanie najmniej nauczycieli (najwyższe wskaźniki negacji) „wzywa na pomoc" [...] uczniów z klasy" oraz stosuje kary fizyczne. O ile liczbowa wymowa uzyskanych wyników może budzić wątpliwości – zwłaszcza w przypadku kar cielesnych (jedynie 2,6%, a więc mniej więcej 1 na 40 nauczycieli przyznaje się do stosowania tego typu metod), to uznać należy, że tego typu działania należą raczej do rzadkości.

Tabela 7.4

Środki wychowawczo-porządkowe podejmowane przez nauczycieli

Środki (numery pozycji pyt. 20)	Często	Rzadko	Nigdy	Ranga 2003/2004 (często)	Ranga 1996/1997 (często)
	w %				
(7) podnoszę głos (ostry, surowy)	38,7	41,3	13,0	1	1
(2) zarządzam dodatkowe odpytywanie	8,9	31,9	47,9	2	3
(3) grożę oceną niedostateczną	8,7	25,0	55,2	3	2
(4) zapowiadam nieplanowany sprawdzian	5,9	22,2	59,9	4	4
(15) karzę zostać po lekcjach	5,4	8,9	73,8	5	10
(24) grożę wezwaniem dyrektora	4,0	27,1	56,8	6	7
(1) krzyczę na uczniów, „wyzywam"	2,4	14,2	71,5	7	5
(10) prawię złośliwości, docinki	2,3	12,7	73,1	8	6
(17) usuwam z lekcji	1,7	12,2	73,8	9	8

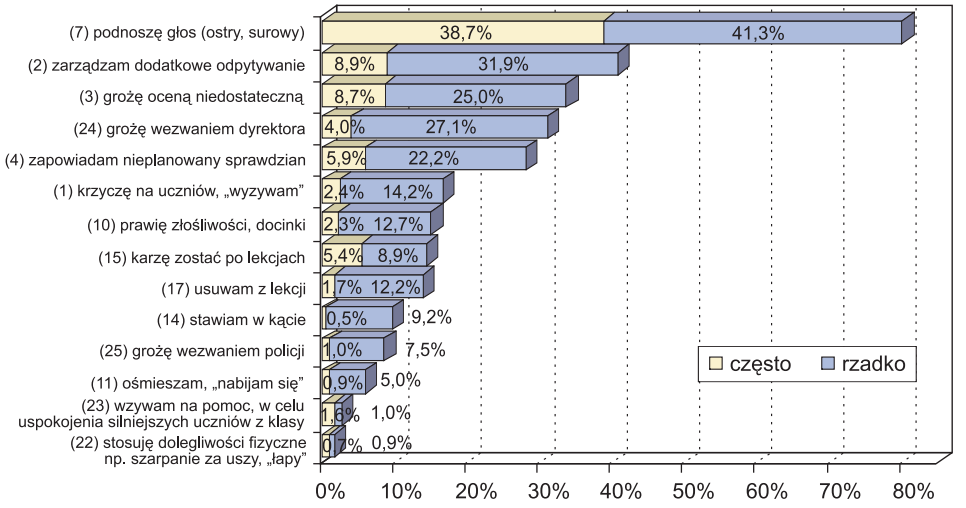
[5] Pozostałe środki dotyczyły form nierestrykcyjnych (odwoływanie się do morale uczniów, próby wspólnego rozwiązywania problemów czy reakcje obronne takie jak „zagryzanie warg", „opuszczanie klasy").

T a b e l a 7.4 (cd.)

Środki (numery pozycji pyt. 20)	Często	Rzadko	Nidgy	Ranga 2003/2004 (często)	Ranga 1996/1997 (często)
	w %				
(22) stosuję kary fizyczne, np. szarpanie za uszy, „łapy”	1,6	1,0	84,5	10	12
(25) grożę wezwaniem policji	1,0	7,5	78,6	11	14
(11) ośmieszam, „nabijam się”	0,9	5,0	81,9	12	11
(23) wzywam na pomoc, w celu uspokojenia silniejszych uczniów z klasy	0,9	0,7	85,8	13	13
(14) stawiam w kącie	0,5	9,2	77,6	14	9

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Dla oszacowania, jakie formy interwencji o charakterze działań porządkowych są stosowane w szkołach, zestawiliśmy procentowe rozkłady odpowiedzi twierdzących nauczycieli (zarówno często, jak i rzadko). Uzyskany w ten sposób obraz prezentuje rys. 7.9.

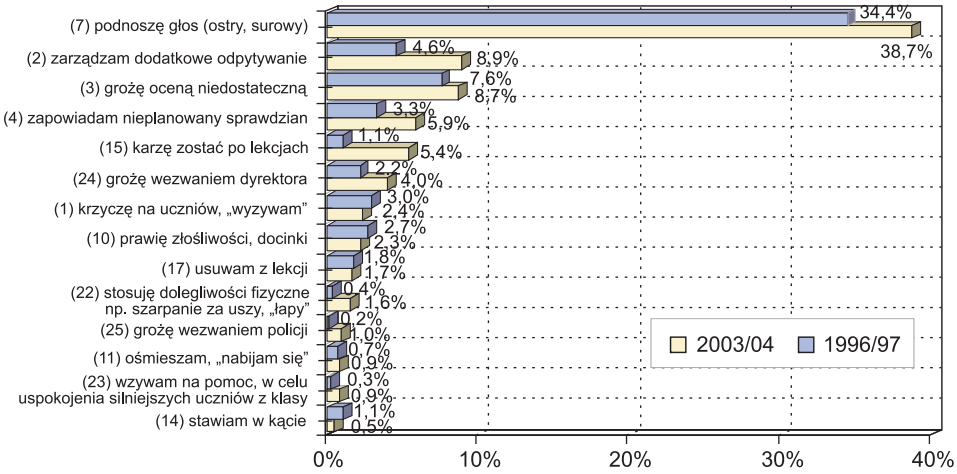


Rys. 7.9. Środki wychowawczo-porządkowe stosowane w szkole
Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Rangi stosowanych przez nauczycieli środków różnią się jedynie nieznacznie przy łącznej analizie odpowiedzi twierdzących. Także w tym przypadku można zauważyć najczęściej podnoszenie głosu (80% respondentów metodę taką stosuje), odpytywanie (41%) oraz grożenie postawieniem oceny niedostatecznej (34%). Znaczenia nabierają natomiast wzywanie dyrektora (31%), (uzyskuje w tym zestawieniu 4. rangę wobec 6. w odpowiedziach często) oraz

stawianie w kącie (niespełna 10%, odpowiednio 10. i 14. ranga); traci zostawianie po lekcjach (8. ranga łączna, 5. w odpowiedziach często).

Porównania wyników uzyskanych w latach 1996/1997 i 2003/2004 dokonano na podstawie odpowiedzi „często", co obrazowo prezentuje rys. 7.10.



Rys. 7.10. Stosowane przez nauczycieli środki wychowawczo-porządkowe. Częstości wskazań (odpowiedź „często") w latach 1996/1997 oraz 2003/2004

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Jak ilustruje rys. 7.10, w roku szkolnym 2003/2004 nauczyciele zdecydowanie częściej przyznawali się do częstego stosowania wielu działań o charakterze represyjno-porządkowym. Wymienić tu można przede wszystkim „zarządzanie dodatkowego odpytywania" (+4,3%), „podnoszenie głosu" (+4,3%), „pozostawianie po lekcjach" (+3,3%). Ogólnie wzrosły potwierdzenia stosowania najczęstszych środków interwencyjnych. Odnotowane w 4 przypadkach spadki są natomiast bardzo nieznaczne, nieprzekraczające granicy 1% i mieszczące się w granicach błędu statystycznego.

W następnej fazie analiz dokonano próby charakterystyki środków regulaminowych o charakterze dyscyplinująco-organizacyjnym (nagany, przeniesienie do innej klasy czy wydalenie ze szkoły, zawieszenie w prawach ucznia itd.), uwzględniając przy tym konkretne formy „przewinień" uczniów (wandalizmu, kradzieży, przemocy wobec innych uczniów i wykroczeń przeciw nauczycielom). Postawione respondentom pytanie (21) brzmiało: „Na podstawie posiadanych informacji proszę oszacować, jak często w ubiegłym roku szkolnym grono pedagogiczne Pańskiej szkoły zastosowało wobec uczniów-sprawców wymienionych kategorii czynów środki dyscyplinująco-organizacyjne (w tym regulaminowe)". Uzyskane w ten sposób rozkłady odpowiedzi prezentuje tab. 7.5.

T a b e l a 7.5

Częstość stosowania przez grono pedagogiczne szkół środków dyscyplinująco-organizacyjnych wobec uczniów – sprawców wykroczeń (odpowiedzi surowe) (w %)

Zastosowane środki (w tym regulaminowe)	Kategorie wykroczeń											
	zniszczenia i akty wandalizmu			wykroczenia przeciwko nauczycielowi szkoły			kradzieże w szkole (własności szkoły lub uczniów)			stosowanie przemocy wobec innych uczniów		
Kategorie częstości	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Nagana wychowawcy	29,3	30,1	26,4	25,0	12,0	46,2	31,5	12,8	38,2	34,6	30,3	21,2
Nagana dyrektora szkoły	29,5	12,0	41,7	20,4	5,2	54,7	22,4	8,3	50,5	30,0	13,9	38,7
Obniżenie oceny ze sprawowania	30,0	36,8	19,4	23,9	17,9	42,0	29,2	18,7	36,3	30,9	37,4	20,0
Przeniesienie do równoległej klasy (w tej samej szkole)	18,6	2,4	63,2	13,4	1,4	67,0	11,3	1,0	69,1	24,6	3,2	55,6
Zawieszenie w prawach ucznia na okres 2–6 dni	6,6	0,5	76,9	4,5	0,2	77,1	3,6	0,8	78,1	6,3	1,5	75,7
Zawieszenie w prawach ucznia na okres 2 lub więcej tygodni	3,4	–	80,0	3,0	–	78,5	2,7	0,2	79,3	3,5	0,2	79,0
Przeniesienie do innej szkoły	9,1	0,7	73,4	6,6	0,5	74,0	6,4	0,7	75,0	12,5	1,0	69,1
Groźba wydalenia ze szkoły	16,2	3,3	63,7	9,7	2,2	69,4	10,1	3,7	68,2	14,2	6,1	62,8
Zwolnienie ze szkoły	3,6	0,5	79,0	2,9	0,7	77,4	4,2	0,8	77,1	5,0	0,5	76,4

1 = „często” + „bardzo często”; 2 = „rzadko” + „bardzo rzadko”; 3 = „nie użyto”. Kolorem szarym podkreślono wskazania kategorii „nie użyto”.

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Na podstawie zestawionych powyżej wyników można wnioskować, że najpopularniejszymi formami postępowania regulaminowego są obniżanie oceny ze sprawowania (każdorazowo najniższe wskaźniki stwierdzeń „nie użyto") oraz nagana wychowawcy (najwięcej wskazań odpowiedzi „często" i „bardzo często" w kategoriach wykroczeń przeciwko nauczycielowi, kradzieży oraz stosowania przemocy). Dość powszechnie wydaje się stosowana także „nagana dyrektora szkoły", zwłaszcza w przypadku aktów wandalizmu (sumowane odpowiedzi „często" i „bardzo często" – 29,5%). Zbliżone rozkłady uzyskano w przypadku „przeniesienia do równoległej klasy" oraz „groźby wydalenia ze szkoły" – jedynie w sytuacji stosowania przemocy wyraźnie częściej stosuje się przeniesienie do innej klasy (odpowiednio 24,6% oraz 14,2% wskazań „często" i „bardzo często"). Pozostałe wymienione środki odgrywają zdecydowanie mniejszą rolę, przy czym stosunkowo najrzadziej dochodzi do zawieszania w prawach uczniów na dłuższy czas oraz zwolnień ze szkoły.

2.2. Prewencja w szkole w ocenie nauczycieli

Przeprowadzone pomiary miały ustalić, w jaki sposób nauczyciele odnoszą się do skuteczności konkretnych działań o charakterze prewencji pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia. W ten sposób dokonane analizy uwzględniały zarówno ocenę środków profilaktyki ogólnej, stosowanej wobec ogółu uczniów, jak też specyficznej, a więc metod powstrzymywania i redukcji zjawiska poprzez pracę ze sprawcami, ofiarami oraz środowiskiem lokalnym.

Prezentowane rezultaty bazują na odpowiedziach respondentów udzielonych na pytanie 23. kwestionariusza, które brzmiało: „Na podstawie swej praktyki i znajomości realiów obecnej szkoły proszę osądzić stopień skuteczności niżej wymienionych środków oraz wewnętrznych działań szkoły jako instytucji w zakresie zapobiegania i przeciwdziałania zjawiskom agresji i przemocy w szkołach". Zadaniem badanych było przypisywanie ocen przedstawionym środkom i działaniom wobec sprawców przemocy (zestaw A), ofiar (zestaw B) oraz ogółu uczniów (zestaw C). Wykorzystano przy tym następującą skalę oceny skuteczności:

5 – bardzo duża, skuteczna również wobec większości sprawców;

4 – duża, skuteczna wobec ogółu uczniów (zapobiegawcza);

3 – średnia, skuteczna również wobec części sprawców;

2 – mała, skuteczna wobec części uczniów (zapobiegawcza);

1 – bardzo mała, skuteczna tylko w wyjątkowych przypadkach, wobec nielicznych uczniów;

0 – żadna (lub prawie żadna) skuteczność; niewarty stosowania („nic to nie da").

Przyporządkowując poszczególnym odpowiedziom odpowiednie wartości punktowe, uzyskano każdorazowo ranking działań według przypisywanej im przez nauczycieli skuteczności. Uzyskane w ten sposób wyniki w odniesieniu do prewencji masowej, adresowanej do ogółu uczniów prezentuje tab. 7.6.

Tabela 7.6

Nauczyciele na temat skuteczności działań prewencyjnych o charakterze masowym. Zmierzone wartości średnie udzielonych ocen

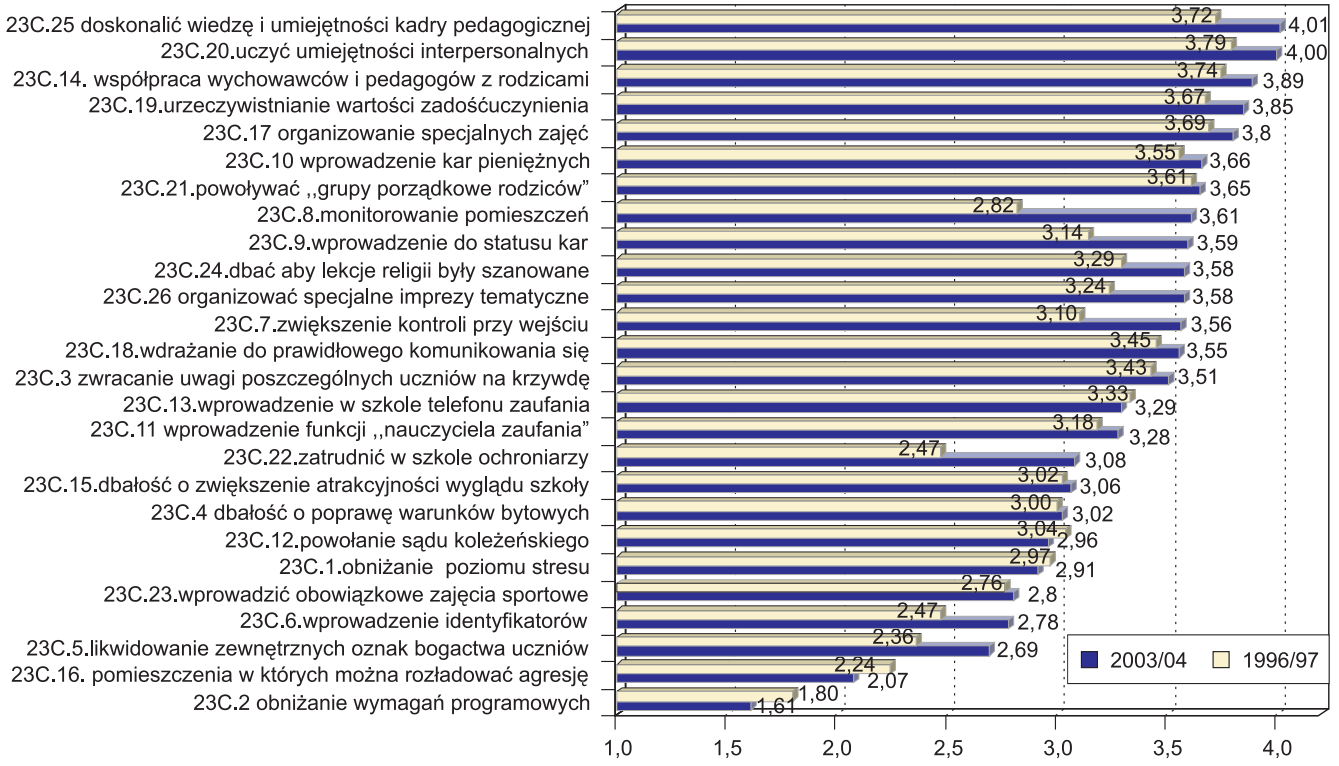
Propozycje działań ogólnych (pytanie 23.C)	N	Min.	Maks.	Średnia	Odchylenie standardowe
(25) doskonalić wiedzę i umiejętności kadry pedagogicznej w zakresie problematyki agresji i przemocy w szkole (w systemie edukacji)	541	0	5	**4,01**	,974
(20) uczyć (ćwiczyć) umiejętności interpersonalne (mediacje, negocjacje, rozwiązywanie konfliktów, poprawna komunikacja)	542	1	5	**4,00**	,965
(14) regularna współpraca wychowawców klas i pedagogów szkolnych z rodzicami uczniów – „sprawców" i „ofiar"	546	0	5	**3,89**	1,026
(19) urzeczywistniać wartość (zasadę) zadośćuczynienia za wyrządzoną krzywdę	534	0	5	**3,85**	1,132
(17) organizowanie specjalnych zajęć w klasie (szkole) na temat agresji i przemocy (np. z udziałem ekspertów: policji, prawników, psychologów, lekarzy etc.	543	0	5	**3,80**	1,111
(10) wprowadzanie kar pieniężnych za wyrządzone szkody materialne	540	0	5	**3,66**	1,402
(21) powoływać „grupy porządkowe" rodziców (szczególnie do imprez międzyszkolnych, zawodów sportowych, wycieczek etc.)	536	0	5	**3,65**	1,167
(8) monitorowanie (np. kamery) pomieszczeń, gdzie przebywają uczniowie w szkole (poza klasą)	533	0	5	**3,61**	1,317
(9) wprowadzanie do statutu szkoły rozbudowanego systemu kar za zachowania agresywne	540	0	5	**3,59**	1,219
(24) dbać, aby lekcje religii/etyki były szanowane, poważne i prowadzone na wysokim poziomie	537	0	5	**3,58**	1,279
(26) organizowanie specjalnych imprez tematycznych (również międzyszkolnych), np. „Dzień bez agresji", „Tydzień tolerancji", „Każdy z nas jest trochę inny" itp.	539	0	5	**3,58**	1,194
(7) zwiększenie kontroli przy wejściu do szkoły i wyjściu z niej	538	0	5	**3,56**	1,198

Tabela 7.6 (cd.)

Propozycje działań ogólnych (pytanie 23.C)	N	Min.	Maks.	Średnia	Odchylenie standardowe
(18) wdrażanie do prawidłowego komunikowania się i praktycznych działań pomocy innym, funkcjonującym „inaczej", odmiennym (rasa, narodowość, religia, seks)	533	0	5	**3,55**	1,186
(3) zwracanie uwagi poszczególnych uczniów na krzywdę, niszczenie (zwiększanie wrażliwości moralnej)	545	0	5	**3,51**	1,149
(13) wprowadzanie w szkole „telefonu zaufania" (anonimowego, również dla rodziców, typu „niebieska linia", tj. o problematyce przemocy)	531	0	5	**3,29**	1,312
(11) wprowadzanie w szkole funkcji „nauczyciela zaufania" (rzecznika praw uczniów)	537	0	5	**3,28**	1,284
(22) zatrudnianie w szkole ochroniarzy	525	0	5	**3,08**	1,521
(15) dbałość o zwiększenie atrakcyjności wyglądu wnętrza, szkoły	539	0	5	**3,06**	1,298
(4) dbałość o poprawę warunków bytowych	537	0	5	**3,02**	1,238
(12) powołanie sądu koleżeńskiego uczniów	532	0	5	**2,96**	1,350
(1) obniżanie poziomu stresu uczniowskiego	537	0	5	**2,91**	1,373
(23) wprowadzenie obowiązkowych zajęć sportowo-rekreacyjnych po lekcjach	537	0	5	**2,80**	1,491
(6) wprowadzenie identyfikatorów	534	0	5	**2,78**	1,577
(5) likwidowanie zewnętrznych oznak bogactwa uczniów, np. ujednolicenie stroju szkolnego	536	0	5	**2,69**	1,443
(16) wprowadzenie pomieszczeń, w których można wyładować napięcia, złość, agresję	515	0	5	**2,07**	1,631
(2) obniżanie wymagań programowych	541	0	5	**1,61**	1,403

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Zgodnie z uzyskanymi wynikami najbardziej skutecznymi propozycjami działań o charakterze ogólnym jest w opinii nauczycieli „doskonalenie wiedzy i umiejętności kadry pedagogicznej" (średnia ocena 4,01), „umiejętności interpersonalnych uczniów" (4,00), „aktywizacja współpracy z rodzicami" (3,89), a także szczególnie doceniana przez uczniów zasada „zadośćuczynienia wyrządzonych krzywd" (3,85). Mniejszym uznaniem cieszą się natomiast działania restrykcyjne („kary za zachowania agresywne" 3,59) oraz kontrolne („monitoring pomieszczeń" 3,61; „kontrola przy wejściu" 3,57; „zatrudnienie ochroniarzy" 3,08; „identyfikatory" 2,78). Jako zdecydowanie najmniej skuteczne uznane zostało obniżanie wymagań programowych. Uzyskana w tym przypadku ocena średnia (1,61) odpowiada przewidywanej skuteczności „małej" lub „bardzo małej".



Rys. 7.11. Porównanie nauczycielskich ocen działań profilaktyki ogólnej w roku szkolnym 2003/2004 oraz 1996/1997

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

W kolejnej fazie analiz zostały porównane ustalone w ten sposób średnie z analogicznie obliczonymi i przekodowanymi rezultatami poprzednich badań. Na tej podstawie można oszacować, jak w badanym okresie zmieniły się nastawienia nauczycieli do poszczególnych form działań. Uzyskane wyniki prezentuje rys. 7.11.

Większość proponowanych działań uzyskała oceny wyższe w roku szkolnym 2003/2004. Najwyraźniejszy przyrost odnotować można w przypadku działań kontrolnych („ochroniarze" +0,81 wzrost w randze ocen o 5 miejsc; „monitorowanie pomieszczeń" +0,79 i 12 pozycji rangowych; „zwiększenie kontroli przy wejściu" +0,46 i 3 miejsca; „identyfikatory" +0,41 (ta sama, 23. pozycja) oraz restrykcyjnych („rozbudowanie systemu kar" +0,45, wzrost o 5 miejsc w randze, z 14. na 9. pozycję), co potwierdza obserwowany ogólny trend wzrostu popularności tego typu metod. Jedynie niektóre z działań zostały ocenione niżej niż w poprzednim badaniu. Należą do nich i tak niezbyt cenione (ostatnie 2 pozycje w randze) propozycje wprowadzania pomieszczeń do rozładowania agresji (–0,14) oraz obniżanie wymagań programowych (–0,19). Generalnie nasuwa się przypuszczenie, że możemy mieć do czynienia ze wzrostem wiedzy na temat wielu środków i metod w wyniku ich popularyzowania (i zachęcania do stosowania), co jednocześnie przekładać się może na przeświadczenie respondentów o ich skuteczności. W poniższej tabeli zostały porównane rangi oceny skuteczności poszczególnych działań uzyskane w obu pomiarach (2003/2004 oraz 1996/1997).

Tabela 7.7

Porównanie nauczycielskich ocen działań profilaktyki ogólnej w roku szkolnym 2003/2004 oraz 1996/1997. Ustalone dla poszczególnych propozycji działań rangi

Propozycje działań	2003/2004		1996/1997	
	ranga	średnia	ranga	średnia
(25) doskonalić wiedzę i umiejętności kadry pedagogicznej w zakresie problematyki agresji i przemocy w szkole (w systemie edukacji)	1	4,01	3	3,72
(20) uczyć (ćwiczyć) umiejętności interpersonalne (mediacje, negocjacje, rozwiązywanie konfliktów, poprawna komunikacja)	2	4,00	1	3,79
(14) regularna współpraca wychowawców klas i pedagogów szkolnych z rodzicami uczniów – „sprawców" i „ofiar"	3	3,89	2	3,74
(19) urzeczywistniać wartość (zasadę) zadośćuczynienia za wyrządzoną krzywdę	4	3,85	5	3,67
(17) organizowanie specjalnych zajęć w klasie (szkole) na temat agresji i przemocy (np. z udziałem ekspertów: policji, prawników, psychologów, lekarzy etc.)	5	3,80	4	3,69
(10) wprowadzanie kar pieniężnych za wyrządzone szkody materialne	6	3,66	7	3,55

Tabela 7.7 (cd.)

Propozycje działań	2003/2004		1996/1997	
	ranga	średnia	ranga	średnia
(21) powoływać „grupy porządkowe" rodziców (szczególnie do imprez międzyszkolnych, zawodów sportowych, wycieczek etc.)	7	3,65	6	3,61
(8) monitorowanie (np. kamery) pomieszczeń, gdzie przebywają uczniowie w szkole (poza klasą)	8	3,61	20	2,82
(9) wprowadzanie do statutu szkoły rozbudowanego systemu kar za zachowania agresywne	9	3,59	14	3,14
(24) dbać, aby lekcje religii/etyki były szanowane, poważne i prowadzone na wysokim poziomie	10	3,58	11	3,29
(26) organizowanie specjalnych imprez tematycznych (również międzyszkolnych) np. „Dzień bez agresji", „Tydzień tolerancji", „Każdy z nas jest trochę inny" itp.	11	3,58	12	3,24
(7) zwiększenie kontroli przy wejściu i wyjściu ze szkoły	12	3,56	15	3,10
(18) wdrażanie do prawidłowego komunikowania się i praktycznych działań pomocy innym, funkcjonującym „inaczej", odmiennym (rasa, narodowość, religia, seks)	13	3,55	8	3,45
(3) zwracanie uwagi poszczególnych uczniów na krzywdę, niszczenie (zwiększanie wrażliwości moralnej)	14	3,51	9	3,43
(13) wprowadzanie w szkole „telefonu zaufania" (anonimowego, również dla rodziców, typu „niebieska linia", tj. o problematyce przemocy)	15	3,29	10	3,33
(11) wprowadzanie w szkole funkcji „nauczyciela zaufania" (rzecznika praw uczniów)	16	3,28	13	3,18
(22) zatrudnianie w szkole ochroniarzy	17	3,08	22	2,47
(15) dbałość o zwiększenie atrakcyjności wyglądu wnętrza szkoły	18	3,06	17	3,02
(4) dbałość o poprawę warunków bytowych	19	3,02	18	3,00
(12) powołanie sądu koleżeńskiego uczniów	20	2,96	16	3,04
(1) obniżanie poziomu stresu uczniowskiego	21	2,91	19	2,97
(23) wprowadzanie obowiązkowych zajęć sportowo-rekreacyjnych po lekcjach	22	2,80	21	2,76
(6) wprowadzenie identyfikatorów	23	2,78	23	2,47
(5) likwidowanie zewnętrznych oznak bogactwa uczniów, np. ujednolicenie stroju szkolnego	24	2,69	24	2,36
(16) wprowadzenie pomieszczeń, w których można wyładować napięcia, złość, agresję	25	2,07	25	2,24
(2) obniżanie wymagań programowych	26	1,61	26	1,80

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Kolejnym aspektem podejmowanych środków w zakresie zapobiegania agresji i przemocy są działania nakierowane na sprawców tego typu zachowań. Kwestionariusz zawierał w tym przypadku 20 różnych form działań (pytanie 23.A), które badani nauczyciele oceniali na opisywanej 6-stopniowej skali skuteczności (0 – żadna, 5 – bardzo wysoka). Utworzone na podstawie analizy wypowiedzi badanych średnie wartości ocen poszczególnych środków zestawione zostały w tab. 7.8.

Tabela 7.8

Działania nakierowane na sprawców agresji i przemocy w szkole w opinii nauczycieli. Średnie wartości ocen na skali 0–5

Propozycje działań ogólnych (pytanie 23.A)	N	Min.	Maks.	Średnia	Odchylenie standardowe
(15) skierowanie sprawy do sądu	532	0	5	3,79	1,342
(14) wezwanie policji	546	0	5	3,70	1,274
(3) rozmowa nauczyciela z rodzicami	563	0	5	3,49	,993
(19) zwiększenie nadzoru pedagogicznego (nauczycieli), zwiększenie skuteczności kar	534	0	5	3,35	1,223
(8) nakłonienie sprawcy do naprawy wyrządzonych szkód (krzywdy)	559	0	5	3,32	1,185
(2) powiadomienie rodziców	565	0	5	3,23	1,072
(17) przeniesienie do innej szkoły	530	0	5	3,22	1,473
(10) zwołanie rady pedagogicznej w danej sprawie	555	0	5	3,18	1,250
(4) rozmowa indywidualna	564	0	5	3,13	1,031
(18) wystąpienie o ukaranie rodziców	516	0	5	2,98	1,667
(16) przeniesienie do innej klasy	548	0	5	2,97	1,264
(9) skierowanie do pedagoga szkolnego	554	0	5	2,83	1,179
(11) skierowanie do poradni psychologiczno-pedagogicznej	557	0	5	2,77	1,193
(12) nagana na apelu szkolnym	540	0	5	2,69	1,420
(1) wpisywanie uwag do dzienniczka zajęć	561	0	5	2,16	1,406
(5) przydział dodatkowej pracy (w szkole, domowej)	562	0	5	2,11	1,253
(13) imienne ogłaszanie w szkolnej gazecie	510	0	5	1,96	1,562
(7) kara zbiorowa	557	0	5	1,47	1,430
(20) wprowadzenie pewnych, niezbyt drastycznych, form kar fizycznych	493	0	5	1,23	1,575
(6) wykluczenie ucznia z udziału w lekcji	544	0	5	0,90	1,157

Źródło: opracowanie własne.

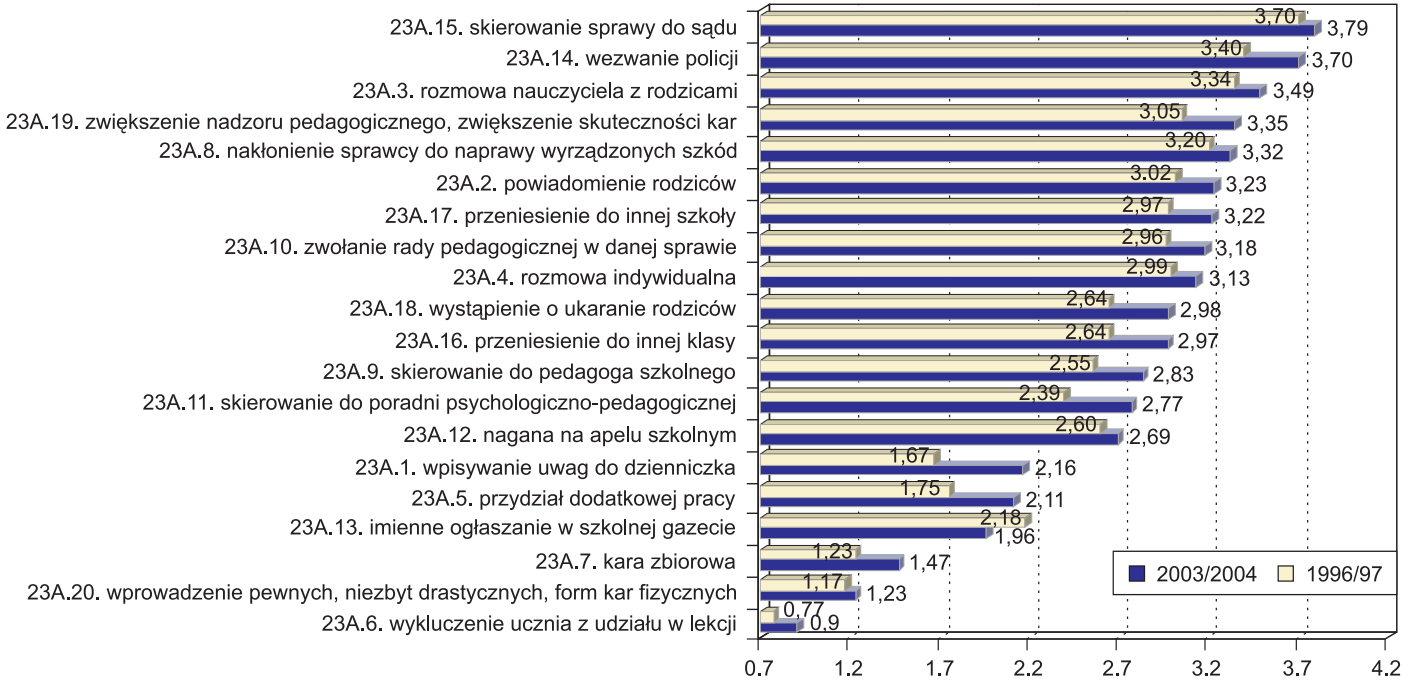
W porównaniu powyższych środków skierowanych na sprawców z analizą działań o charakterze profilaktyki ogólnej uderzają zdecydowanie niższe średnie wartości ocen skuteczności. Najwyżej badani ocenili efekty wpływu pozaszkolnych instytucji karzących i porządkowych (policja, sądy). Stosunkowo dobrze wypadła także w tym zestawieniu „rozmowa nauczyciela z rodzicami oraz zwiększenie nadzoru pedagogicznego, […] skuteczności kar". Za zdecydowanie nieskuteczne uchodzi natomiast „wykluczanie ucznia z lekcji" (ocena efektywności poniżej kategorii „skuteczność mała"). Także formy kar fizycznych oraz kary zbiorowe nie znajdują uznania w opinii respondentów. Niepokoić może stosunkowo niska pozycja rozwiązania „kierowanie do poradni psychologiczno-pedagogicznej" (2,77) oraz „pedagoga szkolnego" (2,83). Uzyskane w obu wypadkach średnie oscylują między oceną słabą (2) a średnią (3), odbiegając znacznie od efektów przypisywanym interwencjom organów ścigania czy sądowniczym.

Najmniej zgodni (najwyższe wartości odchyleń standardowych) wydają się nauczyciele w odniesieniu do karania rodziców oraz stosowania kar fizycznych. Najmniej rozbieżności w udzielonych odpowiedziach stwierdzono w przypadku wymiany informacji z rodzicami („powiadomienie rodziców", „rozmowa z rodzicami") oraz indywidualnej rozmowy z uczniem. Również w tym przypadku dokonano porównania uzyskanych wyników z analogicznie przekodowanymi danymi z roku szkolnego 1996/1997. Ustalone w ten sposób zmiany i tendencje ilustruje rys. 7.12.

Powyższe zestawienie ilustruje przyrosty średnich ocen skuteczności udzielonych przez nauczycieli w stosunku do prawie wszystkich działań nakierowanych na sprawców. Jedynie w stosunku do „imiennego ogłaszania w szkolnej gazecie" odnotowano spadek (z 2,18 na 1,96). Nominalnie największe zmiany ustalono w przypadkach „wpisywania uwag do dzienniczka" (+0,49), „skierowania do poradni psychologiczno-pedagogicznej" (+0,38) oraz „przydziale dodatkowej pracy" (+0,36).

Znaczące różnice nie zostały odnotowane także w przypadku analiz zmiany ustalonych w obu badaniach rang ocen. Ewentualne przesunięcia były stosunkowo niewielkie: rangi 10 środków nie zmieniły się, 6 spadły/wzrosły o 1 pozycję, 4 o 2 pozycje (dwa miejsca niżej znalazły się w roku szkolnym 2003/2004 „nagana na apelu", „rozmowa indywidualna" oraz „ogłaszanie w gazecie"; dwa miejsca wyżej sklasyfikowano natomiast „wpisywanie uwag do dzienniczków").

Kolejną kategorią działań podejmowanych przez szkołę, jaką oceniali badani nauczyciele, były środki zmierzające do ochrony (potencjalnych i rzeczywistych) ofiar przemocy. Tabela 7.9 prezentuje opinie nauczycieli na ten temat.



Rys. 7.12. Porównanie nauczycielskich ocen różnych działań nakierowanych na sprawców agresji i przemocy w szkole w roku szkolnym 2003/2004 oraz 1996/1997

Źródło: opracowanie własne.

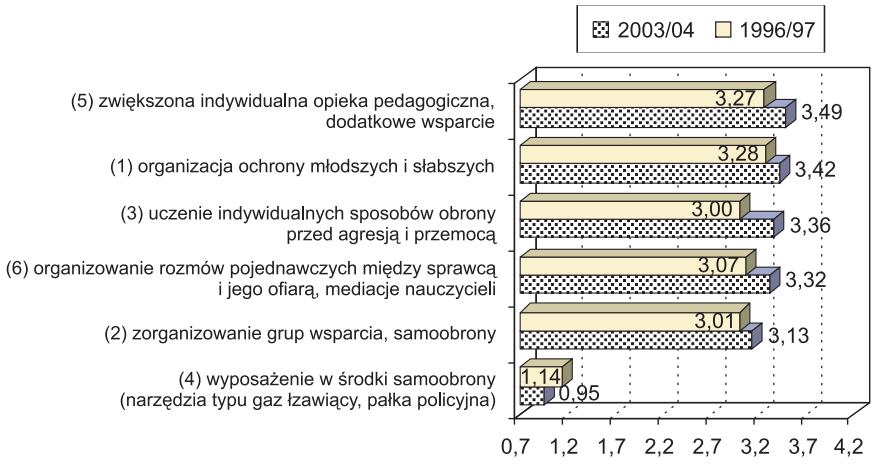
Tabela 7.9

Nauczyciele na temat skuteczności działań nakierowanych na ofiary agresji i przemocy w szkole. Średnie wartości ocen na skali 0–5

Propozycje działań nakierowanych na potencjalne i rzeczywiste ofiary agresji i przemocy (pytanie 23.B)	N	Min.	Maks.	Średnia	Odchylenie standardowe
(5) zwiększona indywidualna opieka pedagogiczna, dodatkowe wsparcie	543	0	5	3,49	1,147
(1) organizacja ochrony młodszych i słabszych	539	0	5	3,42	1,279
(3) uczenie indywidualnych sposobów obrony przed agresją i przemocą	535	0	5	3,36	1,294
(6) organizowanie rozmów pojednawczych między sprawcą i jego ofiarą, mediacje nauczycieli	541	0	5	3,32	1,155
(2) zorganizowanie grup wsparcia, samoobrony	536	0	5	3,13	1,367
(4) wyposażenie w środki samoobrony (narzędzia typu gaz łzawiący, pałka policyjna)	498	0	5	0,95	1,325

Źródło: opracowanie własne.

Ogólna ocena środków nakierowanych na bezpośrednią pomoc ofiarom agresji i przemocy w szkole mieści się w przedziale między „średnią” (3) a „dobrą” (4). Z przedstawionych badanym nauczycielom działań najwyższe oceny uzyskała propozycja zwiększenia opieki pedagogicznej (3,49), osiągając przy tym najniższą wartość odchylenia standardowego. Zdecydowanie najsłabiej wypada w tym porównaniu pomysł wyposażenia uczniów w środki samoobrony, nie osiągając nawet ogólnej oceny „słaba”.



Rys. 7.13. Porównanie nauczycielskich ocen działań nakierowanych na ofiary agresji i przemocy w szkole w roku szkolnym 2003/2004 oraz 1996/1997

Źródło: opracowanie własne.

W tym przypadku również zostały porównane nauczycielskie oceny skuteczności poszczególnych działań w latach 1996/1997 oraz 2003/2004. Uzyskane w ten sposób wyniki prezentuje rys. 7.13.

Podobnie jak w przypadku działań adresowanych do sprawców pomiary wykazały ogólną poprawę nauczycielskich ocen skuteczności poszczególnych metod. Jedynie wyposażenie w środki samoobrony cieszyło się w poprzednim badaniu nieco większym uznaniem respondentów (średnia ocena 0,95 wobec 1,14 w roku szkolnym 2003/2004).

3. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Wnikliwa analiza dostępnego materiału empirycznego dostarcza ciekawych danych zarówno na temat realizowanych działań, jak i opinii obu grup respondentów (uczniów i nauczycieli) na temat ich skuteczności. Pozwala także na dokonanie obserwacji zmian w uczniowskiej i nauczycielskiej percepcji środków i form szkolnej interwencji oraz prewencji.

Przyznać należy, że odsetek uczniów uczestniczących w zajęciach o przeciwdziałaniu agresji i przemocy w szkole może zaskakiwać. Blisko 2 z 5 uczniów deklaruje, że w tego typu zajęciach nie brała udziału i liczba ta zmalała w porównaniu z pomiarami z roku 1996/1997 (przy jednoczesnym znacznym nagłośnieniu tematu). Jednocześnie znacznie wzrosła liczba wskazań potwierdzających włączanie w szkołach problematyki agresji i przemocy do zajęć lekcyjnych (+8,6%) oraz lekcji wychowawczych (+4,7%), kosztem specjalnych prelekcji (–7,3%), filmów (–7,8%) czy warsztatów i innych form praktyczno-pokazowych (–13,0%). Sugerować to jednak może programowe włączanie treści i tematyki przeciwdziałania agresji i przemocy w zajęcia lekcyjne (przy jednoczesnym zmniejszeniu ich nasilenia w innych obszarach).

Przypuszczenie to potwierdzają podwyższone wskazania zaangażowania nauczycieli przedmiotowych w prowadzenie zajęć profilaktycznych (przy jednoczesnym spadku uczestnictwa psychologów oraz innych specjalistów). W tym przypadku zwraca uwagę przede wszystkim znacząca aktywizacja pracy policji (przy wyraźnym spadku pracy wychowawców klas).

Analiza uczniowskich wypowiedzi na temat przydatności konkretnych środków interwencyjnych i prewencyjnych wskazuje na bardzo duże znaczenie zasady zadośćuczynienia. Naprawianie wyrządzonych krzywd figuruje niezmiennie w obu pomiarach na 1. miejscu wśród wskazań uczniów. Jednocześnie słabnie poparcie dla działań typowo pedagogicznych (np. telefon zaufania dla ofiar, koła zainteresowań, współkształtowanie wyglądu szkoły), przy wzroście przekonania o skuteczności środków bardziej restrykcyjnych, dyscyplinujących (np. przenoszenie do innej szkoły czy zgłaszanie sprawy na policję).

Dokonane porównania uczestnictwa w zajęciach mających przeciwdziałać agresji uczniów wskazują, że zdecydowanie częściej biorą w nich udział respondenci najbardziej obciążeni agresją i przemocą (notoryczni sprawcy i ofiary). Jednocześnie uczniowie uczestniczący w tych zajęciach zarówno częściej stosują agresję i przemoc, jak i jej doznają. Wydaje się to potwierdzać tezę, że zajęcia są podejmowane głównie w szkołach, w których obciążenie przemocą jest najwyższe, oraz/lub kierowane do uczniów szczególnie dotkniętych tym problemem, co naturalnie wskazywać może raczej na ich doraźny, akcjonistyczny i interwencyjny charakter.

Skonfrontowanie odpowiedzi uczniowskich z relacjami nauczycielskimi pozwoliło na dokonanie ciekawych porównań. Ponadto udokumentowało istnienie pewnych zbliżonych tendencji także w nauczycielskiej percepcji interwencyjnych i prewencyjnych działań na terenie szkół.

Analiza deklarowanych strategii działania wykazała znaczny wzrost „interwencji policyjnych" oraz „pozostawiania po lekcjach", jak też – co może niepokoić – „wymierzania kar cielesnych". Na ostatnią pozycję spadło „stawianie w kącie" (przy analizie odpowiedzi „często"). Niezmiennie najpopularniejszą reakcją nauczyciela pozostaje „podnoszenie głosu".

Podsumowując ujęte wyobrażenie nauczycieli na temat przydatności różnych metod przeciwdziałania agresji i przemocy na terenie szkoły, należy potwierdzić wyraźny wzrost opinii o skuteczności działań kontrolnych i restrykcyjnych. Koresponduje to z wynikami ankiet uczniowskich. Jednocześnie zaobserwowano ogólny przyrost przeświadczenia o skuteczności działań, co tłumaczyć należy znaczną poprawą wiedzy na temat dostępnych i stosowanych środków, niepozostającą bez wpływu na opinię o ich skuteczności.

ROZDZIAŁ 8

Klimat szkoły a profilaktyka przemocy w szkołach

1. INSTYTUCJA SZKOŁY WOBEC PROBLEMU AGRESJI I PRZEMOCY

Przemoc w szkole jest jednym z głównych przejawów szerszego zjawiska społecznego – przemocy wśród dzieci i młodzieży. Jak dowodzą prezentowane przeze mnie badania, występuje ono w szkole dość powszechnie, choć jednak nie w stopniu oraz wymiarze, jaki sugerują media. Posługując się bowiem ekstremalnymi zdarzeniami, środki masowego przekazu kształtują wyobrażenia o wiele za mocne na tak ważnym obszarze, jakim jest wychowanie i edukacja, przynosząc wiele szkody dla możliwości racjonalnego eliminowania zjawiska.

Trzeba bowiem pamiętać, że nawet jeśli zjawisko agresji i przemocy znalazło w szkole swoje miejsce, nawet jeśli szkoła kreuje okazje czy wręcz generuje zachowania agresywne i przemocowe, to pozostaje ona jednak główną i najważniejszą instancją potencjalnych działań profilaktycznych skierowanych do dzieci i młodzieży. Taka funkcja szkoły zresztą będzie musiała nabrać coraz większego znaczenia w planowaniu jej cech obecnie i w przyszłości.

W ostatnich dziesięcioleciach można zaobserwować zmienianie się miejsc znaczących w procesach socjalizacyjnych. W gestię szkoły zatem (a przez to nauczycieli) są przekazywane nierozwiązane zagadnienia i zadania społeczne. Właśnie tej placówce przypada coraz częściej rola korekcyjna, rola „zakładu naprawczego", mającego kompensować nie tylko ewentualne problemy rozwoju osobowościowo-emocjonalnego uczniów, lecz także zaniedbania wynoszone z domu rodzinnego, niekorzystne uwarunkowania środowiskowe, nierzadko trudny do ocenienia wpływ przekazów medialnych.

Niezależnie bowiem od tego, w jakim stopniu szersze, makrostrukturalne procesy społeczne determinują powstawanie i utrwalanie się zjawiska przemocy wśród młodzieży oraz jaką rolę odgrywa tutaj instytucja rodziny, w edukacyjno-społecznym środowisku szkoły można odnaleźć szerokie spektrum struktur wspierających, względnie mogących wspierać, sytuacje problemowe. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na fakt, że szkoła jest nie tylko miejscem, w którym występuje przemoc i agresja, lecz także obszarem i środowiskiem życiowym, które można kształtować. Jest miejscem współżycia i współdziałania, miejscem wspólnoty, wreszcie miejscem nie tylko osiągania kognitywnych

celów nauczania, lecz nabywania podstawowych umiejętności społecznych. Dlatego też niejako warunkiem ramowym dla profilaktycznych działań szkoły zmierzających do modyfikacji problemowych zachowań uczniów wydaje się koncentracja na wychowawczej funkcji szkoły. Jednostronne zaś ukierunkowanie systemu nauczania na kwalifikowaniu, selekcji i przekazywaniu wiedzy, przy jednoczesnym – mniej lub bardziej świadomym – zaniedbywaniu rozwoju społecznych form zachowań, doświadczania wspólnoty prowadzić może do utrwalania egoistycznych postaw orientujących się na sile i władzy. Przekazanie odpowiednich kompetencji społecznych i emocjonalnych wydaje się zatem przynajmniej równie ważne, co realizacja planów nauki.

Dbanie o jakość zasobów rozwojowych, ich odpowiednią ekspozycję, aktywizację i urzeczywistnienie jest związane z diagnozą istniejących niedoborów czy dysfunkcji zarówno na płaszczyźnie osobowej, jak i interakcyjno-społecznej. Konstytuują one wartość szkolnego klimatu i decydują o jego oddziaływaniu. Niejako naturalne jest zatem ujęcie profilaktycznego wymiaru szkoły jako nieodzownego komponentu jej jakości w kontekście jej zasobów i deficytów.

Konieczne zatem wydaje się zaprezentowanie i omówienie najważniejszych schematów klasyfikujących działania profilaktyczne w szkołach. Nieodzowna jest również refleksja nad odpowiednio ugruntowanymi próbami weryfikacji jakości, trafności, a przede wszystkim skuteczności podejmowanych w szkole działań z perspektywy ewaluacyjnej, a zatem w duchu systematycznego badania ich wartości, właściwości oraz skutków.

2. SYSTEMATYKA DZIAŁAŃ PROFILAKTYCZNYCH W SZKOLE

Pozytywnym efektem prowadzonych od lat intensywnych prac zmierzających do redukcji agresywnych i przemocowych form zachowań w szkole jest szerokie spektrum różnego rodzaju działań, programów czy modeli interwencyjnych i prewencyjnych odnoszących się do różnych płaszczyzn i obszarów oddziaływania. Podejmowane w tym zakresie działania doczekały się także stosownych regulacji prawnych[1].

[1] Jak informuje Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (zob. MENiS 2004), podstawą wszelkich działań podejmowanych przez szkołę, związanych z edukacją dla bezpieczeństwa i zapobiegania zachowaniom problemowym wśród uczniów, są treści zawarte w podstawie programowej kształcenia ogólnego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U., nr 51, poz. 458 oraz 2003, nr 210, poz. 2041), a także obligatoryjne wprowadzenie do szkół wszystkich typów szkolnego programu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 31 stycznia 2002 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz.U., nr 10, poz. 96).

Pomysłów na poradzenie sobie ze zjawiskiem agresji i przemocy w środowisku szkolnym jest wiele, czego przykładem są kolejne projekty Ministerstwa Edukacji Narodowej (rządowy Program „Zero tolerancji dla przemocy w szkole" z roku 2006) czy Program „Bezpieczna i przyjazna szkoła" z roku 2008). Trafiają one w dość powszechne w opinii publicznej zapotrzebowanie na efektywne metody i programy zapobiegające zjawisku agresji i przemocy. Niezależnie jednak od charakteru i ostatecznej formy realizowanych działań wszelkie podejmowane w tym kierunku próby koncentrują się przede wszystkim na – różnie rozumianej i realizowanej – profilaktyce.

Podejmowane przez szkołę profilaktyczne działania muszą uwzględniać różne obszary wpływu, różnych adresatów, ich wiek, płeć, stopień rozwoju emocjonalnego i osobowościowego, typ oraz właściwości szkoły. Nie bez znaczenia pozostaje kwestia ustaleń związanych z czasem trwania oraz umiejscowieniem planowanych aktywności, czynnościami dodatkowymi (towarzyszącymi) czy organizacją i sposobem ich koordynacji. Istotne jest także odpowiednie zabezpieczenie strony koncepcyjno-teoretycznej oraz możliwości i kryteriów ewaluacji. Taką złożoną strukturę uwarunkowań określić można jako ramy działań profilaktycznych podejmowanych w szkole. Poszczególne obszary i przyporządkowane im aspekty zestawione zostały szczegółowo w tab. 8.1.

Tabela 8.1

Ramy działań profilaktycznych podejmowanych w szkole

Obszar	Aspekty	
Adresaci	Pojedyncza klasa Kilka klas Cały rocznik Kilka roczników Wybrani (pojedynczy) uczniowie Wszyscy uczniowie Pojedynczy nauczyciele	Kilku nauczycieli Wszyscy nauczyciele Rodzice (Pozostały) personel szkoły Rodzice Cały system szkolny
Ramy czasowe	Pojedyncze godziny lekcyjne Tygodnie projektowe Kilka miesięcy	Cały rok szkolny Program długoletni
Umiejscowienie	W ramach normalnych zajęć Poza zajęciami Dodatkowe zajęcia obowiązkowe	Zajęcia fakultatywne
Koordynacja	Inicjatorzy i koordynatorzy Podejmowanych działań	Osoby odpowiedzialne
Środki (działania) towarzyszące	Ujęcie sytuacji wyjściowej Zajęcia towarzyszące Projekty towarzyszące	Dokształcanie nauczycieli Współpraca ze środowiskiem lokalnym (kluby, instytucje, władze lokalne)

Tabela 8.1 (cd.)

Obszar	Aspekty	
Założenia koncepcyjno-teoretyczne	Przyczyny, obszary problemowe, czynniki ryzyka, zasoby w świetle analiz empirycznych i teoretycznych	Naukowe zabezpieczenie podejmowanych działań
Ewaluacja	Efektywność, trafność, skuteczność i oddziaływanie podjętych działań oraz ich wskaźniki Postawione cele i ich realizacja	Wnioski i ustalenia oraz ich włączanie do dalszych działań

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Podobnie jak inne aktywności profilaktyczne działania przeciwdziałające agresji i przemocy można podzielić na prewencję podstawową (pierwszego stopnia), wtórną (drugiego stopnia) oraz tercjalną (trzeciego stopnia).

1. Prewencja pierwszego stopnia (podstawowa)

Obejmuje formy długotrwałych działań zapobiegawczych, koncentrujących się na pedagogicznych i psychologicznych środkach wpływających na repertuar postaw i zachowań dzieci i młodzieży. Tego typu praca prewencyjna ukierunkowana może być na trening kompetencji emocjonalnych i społecznych, polepszenie komunikacji, tworzenie przyjaznej przestrzeni szkolnej, umożliwienie kontroli agresywnych afektów, rozwój prospołecznych norm i wartości, uczenie zasad współżycia itd.

2. Prewencja drugiego stopnia

Koncentruje się na grupach i sytuacjach (szczególnego) ryzyka i wkracza w momentach, gdy doszło już do czynów przemocowych. Dotyczyć może także poszczególnych uczniów dotkniętych sytuacjami kryzysowymi i konfliktowymi. Tego typu działania zmierzają do zmiany istniejącej sytuacji oraz wypracowania prospołecznych form zachowań. Jak zauważył J. Surzykiewicz, zawierają one dwa zasadnicze akcenty: społeczny, odnoszący się do uwarunkowań kontekstowych, oraz osobowy, dotyczący jednostek (por. 2000, s. 664). Konkretnymi propozycjami tego typu aktywności mogą być treningi asertywności czy antyagresywności, programy mediacyjne czy praca z młodzieżą zagrożoną.

3. Prewencja trzeciego stopnia

Odnosi się do działań regulujących utrwalone zachowania przemocowe u uczniów, w tym także problematykę powrotu do stosowania niepożądanych, agresywnych zachowań. Aktywności tego typu mają przede wszystkim charakter korektywny. Taką formą prewencji są np. próby modyfikacji zachowań przez zmiany uwarunkowań organizacyjno-strukturalnych szkoły, uwarunkowań zewnętrznych czy też działania specyficzne, skierowane do sprawców i ofiar.

Powyższą typologię traktować należy elastycznie, gdyż granice pomiędzy poszczególnymi poziomami są płynne, a podejmowane w praktyce działania dają się jedynie w ograniczonym stopniu jednoznacznie przyporządkować wymienionym stopniom prewencji. Wydaje się ważne, by planować i podejmować pracę we wszystkich wyszczególnionych obszarach, uwzględniając specyfikę danej szkoły i uwarunkowań, w jakich ona znajduje się oraz funkcjonuje.

Oprócz powyższej kategoryzacji działań warte upowszechnienia jest także znane rozróżnienie między środkami specyficznymi i ogólnymi. Pierwsze odnoszą się do działań ukierunkowanych bezpośrednio na ograniczenie zjawiska agresji i przemocy. Zaliczyć można do nich np. celową pracę ze sprawcami i ofiarami agresji i przemocy w szkole. W drugiej grupie są umiejscawiane środki mające wpływ na cały proces uczenia i nauczania w szkole, pozytywnie modyfikujące postawy i zachowania uczniów. Przykładem może tu być przeciwdziałanie anonimowości i izolacji, rozwój osobowości i zachowań prospołecznych, polepszenie klimatu czy kultury szkoły. H.-P. Nolting i H. Knopf rozszerzają nieco powyższy podział, rozróżniając pięć typów działań ze względu na ukierunkowanie aktywności (por. 1998, s. 251):

(1) nakierowane na instytucję szkoły: poprawa warunków i jakości procesu kształcenia oraz wychowania;

(2) ukierunkowane na uczniów ogółem: kształtowanie odpowiednich kompetencji społecznych i emocjonalnych;

(3) specyficzne dla sprawców przemocy: odpowiednia interwencja, terapia oraz praca z grupami ryzyka;

(4) specyficzne dla ofiar: udzielanie wsparcia, ochrona, zapewnienie bezpieczeństwa oraz radzenie sobie z negatywnymi doświadczeniami;

(5) koncepcje wielopłaszczyznowe, odnoszące się jednocześnie do różnych obszarów.

Nieco inną, dwuwymiarową możliwość klasyfikacji działań podejmowanych przeciwko agresji i przemocy w szkole proponuje niemiecki socjolog K. Hurrelmann. Użytymi w tym wypadku kryteriami jest z jednej strony stadium zaawansowania problemu (działania prewencyjne, względnie korekcyjne), z drugiej poziom celowości środków (indywidualno-podmiotowe oraz społeczne). Taką systematyzację ilustruje tab. 8.2 (por. Hurrelmann 1990, s. 370, na tej podstawie także Surzykiewicz 2000, s. 650).

T a b e l a 8.2

Typy działań przeciwko agresji i przemocy w szkole

Stadium	Obszar oddziaływania	
	środki indywidualno-podmiotowe	środki społeczne
Prewencyjne	Wspieranie osiągnięć Trening kompetencji społecznych Poradnictwo	Poprawa klimatu szkoły Struktura szans i możliwości Partycypacja w życiu szkoły
Korekcyjne	Modyfikacja zachowania Terapia	(Re)konstruowanie sieci powiązań Szkolna pedagogika społeczna

Ź r ó d ł o: Hurrelmann 1990, s. 370.

Rozróżnianie wymienionych stadiów działań wydaje się jak najbardziej zasadne. Jak dowodzą bowiem uzyskane wyniki w szkołach, mimo wszystko dominują środki interwencyjne koncentrujące się najwyżej na symptomach zjawiska lub odnoszące się do skutków jego występowania.

3. SZKOLNE DZIAŁANIA PROFILAKTYCZNE W ŚWIETLE BADAŃ EWALUACYJNYCH

Ewaluacja podejmowanych działań profilaktycznych pozostaje żywo dyskutowanym aspektem zarówno teorii, jak i praktyki szkolnej. Nie brakuje przy tym skrajnie krytycznych stanowisk, dowodzących, że efektywność i działanie znakomitej większości realizowanych środków nie jest w odpowiedni, jasny sposób weryfikowana, a przedstawiane jako „ewaluacja" wyniki nie mają żadnej realnej wymowy[2] (por. np. Hopf 2002). Częstokroć negatywnie zostaje oceniony także sposób odniesienia się do analiz teoretycznych i empirycznych, w tym niedostateczne uwzględnienie wyników badań. Podejmowane działania stanowią natomiast nierzadko odbicie panujących tendencji, przekonań czy zapatrywań, łącząc niekoniecznie w sensowny sposób różnego rodzaju środki oddziałujące na różnych obszarach i płaszczyznach.

Do najważniejszych problemów związanych z realizacją działań prewencyjnych na tym obszarze zaliczyć można:

– ograniczone możliwości (finansowe, przestrzenne, czasowe);

– ograniczenia strukturalne (w tym problem rozkładu władzy, kompetencji, komunikacji) oraz systemowe (funkcja szkoły: realizacja programów nauczania, selekcja uczniów, orientacja na osiągnięciach);

[2] W tym kontekście zwraca się uwagę na brak porównań z grupami kontrolnymi czy niewystarczające zabezpieczenie kwestii trwałości osiąganych efektów (zob. np. Hopf 2002, s. 24).

– aspekt mobilizacji członków społeczności szkolnej, w tym także chęci konsekwentnego i długotrwałego zajęcia się tematem;

– (i tak) stosunkowo wysokie obciążenia nauczycieli;

– ewentualny brak spójności i zgodności grona pedagogicznego;

– trudności z włączeniem i odpowiednią motywacją dzieci i rodziców, a także dotarciem do najbardziej obciążonych grup uczniów.

Krytyczna analiza dostępnego dorobku badawczego z zakresu studiów nad skutecznością i efektywnością działań profilaktycznych na terenie szkoły pozwala na sformułowanie wielu ogólnych tez i wskazówek w odniesieniu do skutecznych programów tego typu. W ten sposób w ich planowaniu i realizacji należy uwzględnić następujące zagadnienia:

1) odpowiednio wczesne rozpoczęcie działań, przy jednoczesnym uwzględnieniu wieku i stadium psycho-emocjonalnego rozwoju dziecka. Nie bez znaczenia jest ustalenie, że programy rozpoczęte przed fazą dorastania są dużo skuteczniejsze od innych;

2) programy ukierunkowane na jednoczesne oddziaływanie na wiele obszarów problemowych wydają się efektywniejsze od działań koncentrujących się na jednym czynniku ryzyka;

3) stosunkowo krytycznie podejść należy do wszelkich działań krótkotrwałych, sporadycznych. Zdecydowanie lepiej wypada w tym kontekście ocena konsekwentnych i ciągłych działań długofalowych;

4) niezwykle ważnym zagadnieniem jest także odpowiednia integracja i współpraca różnych grup osób: rodziców, rówieśników, nauczycieli, dyrektorów, przedstawicieli instytucji i władz lokalnych. Wydaje się ona w istotny sposób warunkować skuteczność programów prewencyjnych;

5) ważnym, choć w praktyce często pomijanym aspektem szkolnej profilaktyki jest odpowiednie zabezpieczenie podejmowanych działań od strony teoretycznej i koncepcyjnej. Świadome analizowanie przyczyn zjawiska, udokumentowanych czynników ryzyka, możliwych środków zaradczych determinuje nie tylko cele podejmowanych działań, lecz umożliwia kontrole ich efektów;

6) skuteczna prewencja przemocy w szkole powinna być ukierunkowana zarówno na całą szkołę i wszystkich uczniów, jak i uwzględniać specyfikę grup problemowych. Jako szczególnie warte polecenia są uznawane całościowe koncepcje, dopasowane do potrzeb i uwarunkowań konkretnej szkoły i integrujące zarówno elementy rozwoju szkoły, strategii interwencyjnych, jak też systemy i struktury wsparcia dla rodziców i nauczycieli.

Niezależnie jednak od powszechnej debaty nad skutecznością profilaktyki szkolnej agresji i przemocy oraz koniecznością celowych badań ewaluacyjnych na tym obszarze nie milkną głosy krytyki. Podkreśla się zwłaszcza akcjonistyczny (por. np. Melzer 2003, s. 48; Hopf 2002, s. 25), koniunkturalny charakter wielu działań. Dyskusja podsycana spektakularnymi, wykorzystywanymi medialnie zdarzeniami prowadzi w wielu przypadkach do odczuwanej przez wiele

środowisk potrzeby legitymizacji własnego stanowiska i własnej aktywności. W tym kontekście dostrzec można wyraźne deficyty odnoszące się do długofalowej, konsekwentnej kontroli i weryfikacji efektywności podejmowanych działań oraz transferu i integracji odpowiednich wniosków oraz ustaleń w realizacji kolejnych programów.

4. PROFILAKTYKA PRZEMOCY W SZKOLE W UJĘCIU SOCJOEKOLOGICZNYM

Wykorzystanie uzyskanych w badaniach wyników wymaga pogłębionej refleksji nad możliwościami działań profilaktycznych z perspektywy socjoekologicznej. Jednym z głównych założeń takiego podejścia jest systemowe rozumienie zjawisk w tym połączenie poszczególnych, pozostających w interakcji ze sobą systemów środowiskowych (szkoły, grupy rówieśniczej, rodziny) oraz osobowościowych. Odnosi się to nie tylko do możliwości wyjaśnienia, lecz również przeciwdziałania zachowaniom problemowym w szkole, znajdując odzwierciedlenie w postulatach jednoczesnych i spójnych działań zarówno na poziomie indywidualnym (osobistym), a także w odniesieniu do klasy, szkoły, jej otoczenia czy szerszych uwarunkowań społeczno-kulturowych. W kontekście podjętej w badaniach problematyki za szczególnie istotne uznać należy konstytuującą wartość klimatu (społecznego) – zarówno aspekty relacji interpersonalnych, jak i procesy intrapsychiczne związane z postrzeganiem osoby własnej, samooceną oraz oceną innych.

W odniesieniu do mechanizmu postrzegania i przeciwdziałania zachowaniom problemowym ujęcie takie zakłada odchodzenie od jednostronnej orientacji na czynnikach ryzyka w kierunku całościowego, systemowego modelu wpływów pozytywnych i negatywnych. Jak zauważył Surzykiewicz, jest to związane z założeniem funkcjonowania jednostki jako dynamicznej ciągłości, swego rodzaju kontinuum pomiędzy tym, co określić można zasobami i deficytami ludzkimi czy strukturalnymi (por. Surzykiewicz 2008, s. 194). Ujęcie takie znajduje odniesienie i punkty wspólne z teorią *salutogenzy* amerykańskiego socjologa medycznego A. Antonovskyego (1987). Zdolność jednostki do koherentnego samostanowienia determinuje możliwość prawidłowego funkcjonowania mimo istnienia ewentualnych braków. Koncepcja ta jest zatem nie tyle prostym przeciwieństwem perspektywy patogenetycznej. Odnosząc ją do poruszanej problematyki, ma stanowić całościowe postrzeganie istniejących deficytów i zasobów. Wykorzystując proponowaną przez autora i często cytowaną metaforę rwącej i niebezpiecznej rzeki, w której znalazł się człowiek, perspektywa profilaktyki zorientowanej na deficyty to próba wyciągnięcia go za wszelką cenę z groźnego nurtu, bez zastanawiania się nad tym, dlaczego się tam znalazł i czemu nie potrafi lepiej pływać. Istotniejsze byłoby jednak, by człowiek, który

znajdzie się w takim niebezpiecznym miejscu, był w stanie sobie z tą sytuacją poradzić, był w stanie sam popłynąć.

Głównym założeniem takiego ujęcia profilaktyki jest konieczność usamodzielniania uczniów przez formowanie u nich odpowiednich kompetencji w obszarze poznawczym, osobowościowym, społecznym oraz emocjonalnym. Zgodnie z przesłankami teorii socjoekologicznej nabywanie tego typu kompetencji (szerzej na ten temat por. Surzykiewicz 2008, s. 197 i n.) przebiega w złożonej, wielowymiarowej konstelacji poszczególnych systemów socjalizacyjnych, które oddziałują na siebie wzajemnie. Ów proces nabywania i wykorzystywania tego typu umiejętności znajduje się w ścisłym związku zależnościowym z właściwościami ekologii szkoły, w tym zwłaszcza jej klimatu.

Innym ważnym założeniem jest integracja elementów rozwojowych. Jako bardzo istotne należy uznać sytuacje i wydarzenia biograficznie odgrywające szczególną rolę w życiu młodego człowieka, w których – jak zauważa J. Surzykiewicz – „napięcie pomiędzy zasobami czynników ochraniających i natężeniem deficytów przybiera decydująco na sile" (2008, s. 195). Takimi ważnymi momentami mogą stać się zmiany środowiska (przejście do następnej szkoły, zmiana miejsca zamieszkania), ale też wydarzenia rodzinne (poważna strata, choroba, separacja/rozwód) czy osobiste (pierwsza miłość) lub inne krytyczne zdarzenia. Występowanie takich zdarzeń w trakcie edukacji szkolnej jest niejako zaprogramowane: każde dziecko i każdy młody człowiek z takimi momentami jest konfrontowany i zawsze stanowi to poważne wyzwanie natury poznawczo-emocjonalnej czy społeczno-behawioralnej.

Oparcie planowanych rozwiązań zmierzających do przeciwdziałania agresji i przemocy w szkołach na założeniach koncepcji socjoekologicznej jest więc związane ze stosowaniem równoległych strategii ukierunkowanych na całokształt czynników ryzyka. Jak dowodzą krytyczne ujęcia ewaluacji procedur prewencyjnych, właśnie takie podejścia mają szanse powodzenia. Tym samym podejmowane środki winny nie tylko korespondować z bezpośrednimi predyktorami i korelatami zachowań problemowych, lecz uwzględniać wiele zjawisk towarzyszących, sprzyjających agresji i przemocy.

Tym samym mimo ustalenia i udokumentowania określonych związków zależnościowych między poszczególnymi elementami klimatycznymi a stosowaniem oraz doznawaniem agresji i przemocy w szkole, nie jest zamysłem tej pracy dowodzenie, że zastosowanie wybranych metod polepszających wybrane elementy klimatu przyczyni się do trwałego i znaczącego ograniczenia problemu. Przeciwnie. Doświadczenia dowodzą, że działania takie są bezskuteczne, o ile nie wpisują się w szersze strategie profilaktycznego oddziaływania na różnych, powiązanych ze sobą płaszczyznach. Jednocześnie jednak opierając się na dostępnych metanalizach, można powiedzieć, że istnieje wprawdzie duża rozpiętość w stwierdzonej efektywności tych programów, z drugiej, że mają one duży potencjał skuteczności (por. Green 2005, s. 240, cyt. za: Surzykiewicz 2008, s. 236 i n.).

5. MODYFIKACJA KLIMATU SZKOŁY A PROFILAKTYKA PRZEMOCY

Zgodnie z socjoekologicznym ujęciem profilaktyki agresji i przemocy w szkole przyjąć należy, że projektowanie działań zapobiegających rozwojowi zjawiska powinno obejmować zarówno płaszczyznę indywidualno-osobową, jak i uwzględniać obszary interakcji pomiędzy osobą a różnymi (sub)systemami środowiskowymi. Korzystając z dalece rozpowszechnionego podziału proponowanego przez D. Olweusa (1995, 1996b), stosowanego w jego programie przeciwdziałania *bullyingowi*, który uchodzi w wielu krajach za kanon postępowań zmierzających do redukcji szkolnej przemocy, zostaną przedstawione i krótko skomentowane propozycje różnych form oddziaływania profilaktycznego odnoszącego się do płaszczyzn osobowej, klasy oraz szkoły.

5.1. Relacje między uczniami

Relacje pomiędzy uczniami zgodnie z przyjętymi założeniami badawczymi to jeden z trzech centralnych wymiarów klimatu szkoły. Ich znaczenie polega nie tylko na konstytuowaniu wartości klimatu szkoły i klasy, na determinowaniu odbioru tego klimatu, jak i kształtowaniu się świadomości istnienia jego wspólnego doświadczania i przeżywania, a także wyraźnym, często bezpośrednim wpływie na postrzeganie własnego miejsca w „świecie" ucznia: szkoły, klasy, grupy rówieśniczej. To w tych relacjach jest kształtowany obraz własnej osoby ucznia, to one dostarczają pozytywnych, ale i negatywnych bodźców warunkujących przebieg procesu socjalizacji ucznia, przyswajania i testowania posiadanych kompetencji w wymiarze społecznym, emocjonalnym czy moralnym.

Na podstawie przeprowadzonych pomiarów udało się ustalić, że bardzo ważną rolę w generowaniu i wzmacnianiu zachowań agresywnych i przemocowych w szkole stanowią braki posiadania więzi przyjacielskich i koleżeńskich, jak również powiązany z nim poziom integracji uczniów. To, czy i w jaki sposób tworzą się przyjaźnie, wiązać należy nie tylko z indywidualnymi właściwościami osobowościowymi ucznia (uczniów), lecz także możliwymi do modyfikowania umiejętnościami nawiązywania i podtrzymywania kontaktów, komunikacji międzyludzkiej, empatii, chęci współpracy, szacunku dla drugiej osoby, technik radzenia sobie z (negatywnymi) emocjami, a zatem tego, co w literaturze zwykło określać się zbiorczym terminem kompetencji społeczno-emocjonalnych. Pojęcie to odnosi się do szerokiego repertuaru zachowań, umiejscowionego zarówno na płaszczyźnie indywidualnej (umiejętności jednostki), jak i społecznej (odnoszące się do relacji międzyludzkich). Ich ścisłe powiązanie z klimatycznymi wyznacznikami profilaktyki przemocy w szkole potwierdza nie tylko słuszność,

ale i konieczność możliwie szerokiego, całościowego spojrzenia na problematykę przeciwdziałania przemocy. Kolejną wreszcie grupą czynników warunkujących przebieg tworzenia się więzi koleżeńskich oraz procesów integracyjnych są zagadnienia związane już ściśle z tym, na ile są one wspierane i umożliwiane przez odpowiednie postawy nauczycieli, struktury szkolne.

Z poziomem więzi koleżeńskich czy przyjacielskich w szkole jest związany także, typowy dla szkoły, aspekt kształtowania się i funkcjonowania wspólnot klasowych. Kohezja czy zgranie klasy to wykształcenie się pewnej więzi pomiędzy uczniami danej klasy oraz – nawiązując do przytaczanego wielokrotnie w tej pracy pojęcia „metaklimatu" (por. Pekrun 1985) – posiadania wspólnej świadomości jej istnienia. Pozwala ona na branie odpowiedzialności przez uczniów za to, co dzieje się w klasie, pozytywnie wpływając nie tylko na poziom ich integracji, lecz również identyfikację z klasą (oraz szkołą). Należy jednak pamiętać, że wykształcenie się tego typu silnych więzi jedynie u większości uczniów z klasy (nie u wszystkich) skutkować będzie pogłębianiem się dystansu pomiędzy ową dobrze zintegrowaną grupą a częścią pozostającą na uboczu, co w świetle zebranych danych jest szczególnie niebezpieczne. Tym samym zwracać uwagę należy nie tyle na możliwości owego zgrywania się klasy, lecz na bezwzględne uczestnictwo wszystkich uczniów, w tym w szczególności zapobieganie i piętnowanie wszelkich przejawów dyskryminacji i wykluczania.

Zagrożeniem jednak związanym z przesadnym akcentowaniem przynależności grupowej (klasowej) jest wsparcie naturalnych w takich przypadkach postaw rywalizujących z innymi grupami czy też dezintegracja na poziomie szkoły, co skutkować może wzrostem agresji i przemocy w szkole i jej otoczeniu. Trzeba zatem dodać, że ważne jest niezaniedbywanie takiego oddziaływania również na płaszczyźnie szkoły. Przydatnymi w tym wypadku okazać się mogą działania zmierzające do integracji różnych roczników uczniów. Osiągnąć to można np. poprzez przekazywanie odpowiedzialności za młodszych uczniów uczniom starszym, zmniejszając stopień anonimowości, przyczyniając się do lepszego poznania i zrozumienia (zagadnienie te podnoszą np. rozpowszechnione w wielu krajach programy mentorskie względnie szkolni mediatorzy). Pozytywną rolę mogą tu odgrywać pozalekcyjne inicjatywy aktywizujące dzieci i młodzież z różnych klas, koła zainteresowań, możliwości aktywnego spędzania czasu (pozalekcyjne zajęcia sportowe).

Ostatnim wreszcie zagadnieniem, które należy poruszyć, rozważając, w jaki sposób przez modyfikowanie relacji pomiędzy uczniami można przeciwdziałać zachowaniom agresywnym i przemocowym w szkołach, jest aspekt postaw i zachowań konkurencyjnych. Na poziomie refleksji odnoszącym się do stosunków międzyuczniowskich chodzi przede wszystkim o to, by funkcja edukacyjna szkoły nie przyczyniła się do wczesnego kształtowania się warunków zaostrzonej rywalizacji, przesadnych, egoistycznych zachowań uczniów ukierunkowanych na osiąganie korzyści, także kosztem innych. Dowodzenie, że wpro-

wadzenie tego typu relacji do szkół jest szansą na przygotowanie uczniów do przyszłego życia, prowadzić może nie tylko – jak wskazały dokonane pomiary – do wzmacniania zachowań problemowych u uczniów, lecz kłóci się z postulatem przekazywania umiejętności empatii, zrozumienia, pomocy innym. Pedagogicznie bardziej wartościowe wydaje się promowanie osiągnięć w nauce z jednej strony przez wyrównywanie szans, wspieranie uczniów słabszych w tym skuteczne inicjatywy wzajemnej pomocy uczniowskiej, z drugiej, indywidualne podejście do ucznia i umożliwianie mu rozwijania zainteresowań i zdolności, a więc w uzasadnionych przypadkach odwoływanie się do indywidualnych ścieżek rozwoju ucznia[3].

Tabela 8.3

Przykłady możliwości profilaktycznego kształtowania właściwych relacji między uczniami na różnych płaszczyznach

Obszar oddziaływania		
osoba	klasa	szkoła
Wspieranie osiągnięć i silnych stron ucznia, wczesna diagnoza jego predyspozycji, Zapobieganie postawom konkurencyjnym, egoistycznym Poprawa indywidualnych kompetencji społecznych, umiejętności bezprzemocowego rozwiązywania konfliktów, technik radzenia sobie ze stresem, komunikacji z innymi uczniami itp.	„Zgrywanie się" klas: zajęcia pozalekcyjne, wycieczki Budowanie wspólnoty klasowej Uczestnictwo w życiu klasy wszystkich uczniów Wspieranie inicjatyw wzajemnej pomocy uczniom	Wsparcie procesów integracyjnych w szkole w tym integracji różnych roczników i poziomów nauczania Stwarzanie warunków i możliwości dla pozalekcyjnych form aktywności uczniów

Źródło: opracowanie własne.

Zestawione w tab. 8.3 przykłady działań nie są oczywiście uniwersalną receptą, lecz przykładami, w jaki sposób na podstawie analiz empirycznych można przeciwdziałać agresji i przemocy w szkole przez kształtowanie się pozytywnych relacji między uczniami.

Zgodnie jednak z przyjętą koncepcją profilaktyki należy przyjąć, że nie uda się całkowicie wyeliminować deficytów czy występowania braków. Ważne, by ich pojawianie się mogło być w systemowym, socjoekologicznym rozumieniu profilaktyki przemocy, kompensowane przez istnienie tak ważnych czynników wspierających. W ten sposób np. negatywne, agresogenne oddziaływanie postaw

[3] Elementem takiego podejścia powinna być wczesna diagnoza predyspozycji ucznia, służąca określeniu jego dobrych i słabych stron.

i zachowań rywalizujących, konkurencyjnych może zostać tłumione istniejącymi zasobami w postaci silnych więzi przyjacielskich, odpowiednio wysokim poziomem integracji uczniów, zgrania klasy.

5.2. Relacje między uczniami i nauczycielami

Stosunki panujące w relacjach między nauczycielem a uczniem tradycyjnie stanowią jeden z najważniejszych przedmiotów refleksji pedagogicznej. Rozpatrywane mogą być one na bardzo wielu płaszczyznach: stylu wychowawczego nauczyciela, komunikacji pomiędzy stronami, wzajemnego postrzegania się, osiągania kognitywnych celów nauczania, aksjologii dydaktyczno-wychowawczej itd. W odniesieniu profilaktycznego oddziaływania tych relacji w kontekście poprawy klimatu szkoły należy przede wszystkim dążyć do ograniczania czy wręcz eliminowania przedmiotowego traktowania uczniów. Ważnym tego warunkiem jest przewartościowanie roli nauczyciela jako egzekutora zaleceń i programów nauczania, którego funkcja sprowadza się do odsyłania powierzonych mu uczniów ze stosownym znakiem jakości (oceną). W szkole (o właściwym klimacie) musi być czas i miejsce na osobiste, bliskie poznanie ucznia i jego problemów, okazanie mu zainteresowania. Tak budowane relacje służą nie tylko uczniom, lecz także samym nauczycielom. Owo zainteresowanie nie powinno jednak następować dopiero wtedy, gdy pojawią się problemy, lecz stanowić nieodłączny element dydaktyczno-wychowawczej pracy nauczyciela. Niestety, uzyskane wyniki moich badań mogą sugerować, że to właśnie uczniowie najczęściej doświadczający oraz stosujący przemoc liczyć mogą na zwiększoną uwagę uczących.

Z powyższym postulatem bezpośrednio jest związana również kwestia poważnego, partnerskiego podejścia do ucznia, okazania mu akceptacji. Dotrzymywanie obietnic czy zasada niezałatwiania spraw dotyczących ucznia „ponad" nim i bez jego udziału mogą i powinny nie tylko poprawić odbiór tego aspektu życia szkoły, lecz także tworzyć kolejny czynnik, kolejny korzystny element ekologii szkoły zapobiegający zachowaniom problemowym.

Niezwykle ważną sprawą są ponadto podejmowane w szkole czy klasie działania kontrolno-dyscyplinujące. Postać nauczyciela często jest postrzegana właśnie przez pryzmat rygoryzmu, środków kontrolnych, represyjnych. Niestety, wielu nauczycieli także nie jest w stanie oprzeć się pokusie budowania własnego autorytetu poprzez sankcje i kary. Tym istotniejsza wydaje się propozycja wspólnego tworzenia kodeksów reguł klasowych, do których stosowania byliby zobowiązani zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Sprawiedliwe, równe, obiektywne, wolne od uprzedzeń i adekwatne do sytuacji traktowanie uczniów wydaje się mieć nie tylko kluczowe znaczenie w budowaniu odpowiednich

relacji pomiędzy nauczycielami i uczniami, lecz jest – jak dowiodły przeprowadzone pomiary – z całą pewnością powiązane ze zmniejszeniem zjawiska agresji i przemocy międzyrówieśniczej w szkole.

Tabela 8.4

Przykłady możliwości profilaktycznego kształtowania właściwych relacji między uczniami i nauczycielami

Obszar oddziaływania		
osoba	klasa	szkoła
Osobisty, bliski kontakt z uczniem Indywidualne podejście do ucznia i jego problemów Okazywanie akceptacji i szanowanie indywidualności ucznia Zasada zadośćuczynienia za krzywdy	Sprawiedliwy, jasny kodeks reguł Przejrzysty system kar i sankcji Bliski, bezpośredni kontakt wychowawcy z klasą	Sprawiedliwy, jasny kodeks reguł Przejrzysty system kar i sankcji

Źródło: opracowanie własne.

Budowanie właściwych, zindywidualizowanych relacji z uczniem nie jest z pewnością łatwe. Wymaga od uczącego czasu, cierpliwości, pedagogicznego taktu, przy jednoczesnym założeniu, że posiada odpowiednią osobowość i umiejętności wychowawcze. Jest nieodzowne zarówno dla kształtowania się dobrego klimatu szkoły, jak i jego oddziaływania profilaktycznego. Rozpatrując to zagadnienie w kategoriach zasobów profilaktycznych szkoły, można powiedzieć, że to właśnie w zakresie relacji społecznych i interakcji ucznia (uczniów) – nauczyciela (nauczycieli) kryje się znaczny potencjał redukcji istniejących deficytów i budowania stosunków w szkole, które stanowić mogą o jej wartości i sile.

5.3. Atmosfera edukacyjno-wychowawcza

Pod tą kategorią kryją się właściwości funkcjonowania ucznia w szkole określające zajmowane przez niego miejsce i pozycję w odniesieniu do struktur i procesów typowych dla tej instytucji. Stosując terminologię poprzednich wymiarów (relacje między uczniami oraz między uczniami i nauczycielami), określić by je można jako relacje pomiędzy uczniami a szkolnymi procesami nauczania i wychowania. Także w tym przypadku na podstawie dokonanych analiz empirycznych wyodrębnić mogę kilka głównych obszarów problemowych oraz przyporządkować im odpowiednie formy możliwego i zalecanego oddziaływania profilaktycznego na poszczególnych płaszczyznach.

Pierwszym takim obszarem jest jakość procesów dydaktycznych[4], na którą składa się odpowiedni dobór materiałów i wymagań, kwestie pomocy uczniom słabszym, okazywane zainteresowania czynionymi przez nich postępami, a także subiektywnie odbierane szanse na odniesienie sukcesu. Jak dokumentują przeprowadzone pomiary, to, w jaki sposób uczniom przekazywana jest wiedza, ma także wpływ na to, jak się w szkole zachowują. Nawiązując do wcześniejszych rozważań dotyczących kwestii osiągnięć w nauce, warto podkreślić, że to właśnie utrata perspektyw, brak wiary we własne możliwości, niedoświadczanie sukcesu powodują, że dążenie do lepszych osiągnięć w nauce dość szybko traci sens. Brak uznania na tym obszarze może przeradzać się w chęć szukania przewagi gdzie indziej. W tym kontekście oczywiście nie dziwi, że to właśnie uczniowie słabsi, gorzej się uczący stanowią naturalne zaplecze dla nieformalnych grup młodzieżowych.

Kolejna ważna sfera oddziaływania profilaktycznego jest związana bezpośrednio z pozycją ucznia oraz grona uczniów w strukturach szkoły. Chodzi o element często kojarzony z terminem „kultura szkoły" – autonomię oraz możliwości partycypacyjne uczniów. Owo współdecydowanie o tym, jak ma wyglądać szkoła, ponoszenie odpowiedzialności za własne decyzje oraz wiązanie je z konkretnymi efektami działań ma nie tylko duże znaczenie dla osobistego rozwoju ucznia, ale w świetle zebranych wyników przyczynia się do zmniejszenia nasilenia agresji i przemocy. W kontekście profilaktycznego oddziaływania tego aspektu ekologii szkoły warto zgłosić szerszy postulat demokratyzacji jej struktur oraz procesów w niej zachodzących, zwracający uwagę nie tylko na możliwie szerokie uczestnictwo uczniów w procesach decyzyjnych, ale także inne elementarne zasady współżycia oparte na takim założeniu: poszanowanie praw innych, równe traktowanie, zapobieganie przejawom dyskryminacji, otwartość i przejrzystość.

W sprzeczności z założeniem demokratyzacji stoją chociażby procesy naznaczania (etykietowania) uczniów. To, że w szkole zawsze były i są takie zjawiska, jest niepodważalne. Referowane tu badania potwierdziły empirycznie ich silne powiązania z występowaniem agresji i przemocy w szkołach, sugerując, że także na tym obszarze znajduje się znaczny potencjał oddziaływania profilaktycznego. Tym niemniej przeciwdziałanie stygmatyzacji uczniów nie wymaga innych niż już przytaczane środki: indywidualne podejście do ucznia i jego problemów, obiektywny i równy system kar i nagród czy wspieranie procesów integracyjnych w szkole czy klasie odnoszą się także do tego aspektu funkcjonowania ucznia w szkole.

Ostatnim, lecz bynajmniej nie najmniej ważnym komponentem atmosfery edukacyjno-wychowawczej, jest poczucie izolacji wyrażające się m. in. przeko-

[4] Pokrewnymi pojęciami mogą być „kultura nauczania" względnie „klimat zajęć lekcyjnych".

naniem o własnej marginalizacji, unikaniem kontaktu, wyobcowaniem. Postawy takie nie tylko bardzo wysoce korelują z przypadkami naznaczania uczniów, lecz przede wszystkim wydają się mieć duże znaczenie dla manifestacji zachowań agresywnych i przemocowych, w tym zwłaszcza czynów szczególnie poważnych. Ten ostatni wniosek niejako nakazuje podjęcie wnikliwego rozeznania odnośnie do istnienia i powstawania takich sytuacji w szkole. Zwracając w tym przypadku uwagę na jednoznaczne powiązanie poczucia wyobcowania ze skłonnością np. do stosowania najcięższych form przemocy fizycznej, należy go traktować nie tyle jako postulat oddziaływania profilaktycznego, lecz warunek bezpieczeństwa uczniów w szkole.

T a b e l a 8.5

Przykłady profilaktycznego kształtowania właściwości atmosfery edukacyjno-wychowawczej

Obszar oddziaływania		
osoba	klasa	szkoła
Dobór treści zajęć lekcyjnych odpowiadających indywidualnym potrzebom, oczekiwaniom, zdolnościom Szkolenia, kursy dla nauczycieli podnoszące ich kwalifikacje dydaktyczne jak też kompetencje wychowawcze Zwiększenie indywidualnego poczucia odpowiedzialności za szkołę i zachowanie uczniów	Właściwy dobór treści zajęć lekcyjnych, ich przystawalność do rzeczywistości Monitorowanie i wczesna diagnoza postaw wrogich, niechętnych, dyskryminujących Właściwy dobór kadry pedagogicznej, gwarantującej odpowiednią jakość procesów nauczania i wychowania Zwiększenie poczucia współodpowiedzialności za klasę Edukacja i wychowanie w poszanowaniu równych praw Przeciwdziałanie stygmatyzacji uczniów w klasie	Kształtowanie środowiska szkoły przez uczniów Współdecydowanie, partycypowanie w procesach decyzyjnych Zapewnienie równych, realnych szans na odniesienie sukcesu Demokratyzacja życia szkoły (jako założenie kultury szkoły)

Ź r ó d ł o: opracowanie własne.

Wysoka jakość zajęć lekcyjnych (której nie należy mylić z wysokim poziomem wykładanego materiału i wymagań programowych), dbałość o ucznia i możliwości sprostania przez niego wymogom, zasady współżycia oparte na zasadach współdecydowania i partycypowania w procesach decyzyjnych, wreszcie eliminacja stygmatyzacji, dyskryminacji, wykluczania to w dużym skrócie te komponenty atmosfery edukacyjno-wychowawczej, które w świetle przeprowadzonych pomiarów uznać należy za potencjalne zasoby profilaktyczne szkoły. Niestety, w wielu szkołach zamiast mówić o zasobach można raczej

diagnozować deficyty: niska dbałość o ucznia, przedmiotowe traktowanie, autorytaryzm struktur szkolnych, upraszczanie wydawania „wyroków" przez wyznaczanie z góry winnych, mała dbałość o jednostki izolowane. Przy nagromadzeniu tego typu negatywnych czynników nie powinno, a nawet nie może, dziwić występowanie agresji i przemocy wśród uczniów.

6. PODSUMOWANIE I WNIOSKI KOŃCOWE

Wielopłaszczyznowe analizy uwzględniające m. in. perspektywę sprawcy i ofiary, problematykę grup szczególnie zagrożonych zjawiskiem agresji i przemocy wskazały nie tylko na istnienie wielu konkretnych związków zależnościowych, lecz potwierdziły również zasadność, wręcz konieczność, całościowego postrzegania kategorii diagnostycznej klimatu szkoły w kontekście problemowych i agresywnych zachowań uczniów. Jednocześnie stała się dostrzegalna potrzeba spójnego ujęcia głównych wyników prowadzonych badań w zabezpieczonym teoretycznie modelu umożliwiającym ich praktyczne wykorzystanie.

Możliwość taką oferuje systemowe, socjoekologiczne ujęcie profilaktyki agresji i przemocy ukierunkowane na całościowe postrzeganie zarówno panujących deficytów, jak i istniejących zasobów. Z tej perspektywy zostały zarysowane postulaty pedagogicznego oddziaływania profilaktycznego w szkołach oparte na przeprowadzonej diagnozie.

Podwyższona gotowość do agresji jest naturalną cechą dorastania i dojrzewania. O ile jednak zachowań agresywnych uczniów nie da się w warunkach normalnie funkcjonującej szkoły całkowicie wyeliminować, to istnieją szanse na redukcje tych ataków, którym można przeciwdziałać w szkole celowymi, długofalowymi działaniami profilaktycznymi. W instytucji szkoły tkwi bowiem znaczny potencjał profilaktyczny. Jednym z obszarów, gdzie ten potencjał wydaje się największy, jest ekologia szkoły, ściślej, jej klimat. Uzyskane dane w zestawieniu z wynikami chociażby ewaluacji programów profilaktycznych (por. Surzykiewicz 2008, s. 232 i n.) pozwalają optymistycznie zakładać, że to właśnie w połączonych ze sobą wymiarach procesów intrapsychicznych oraz relacji społecznych i interakcji, konstytuujących szkolny klimat, tkwią ciągle niewykorzystane możliwości zapobiegania zjawisku agresji i przemocy w szkołach. Ich aktywizowanie i integrowanie w realizowane programy profilaktyki szkolnej stanowią szansę nie tylko na lepsze, bardziej przyjazne dla ucznia (i nauczyciela) środowisko uczenia się (względnie nauczania), ale również na zmniejszenie obciążenia agresją i przemocą polskiej szkoły.

Zakończenie

Niniejsza rozprawa stanowi zwieńczenie kilkuletniej, wieloetapowej pracy badawczej nad zjawiskiem agresji i przemocy w szkołach polskich ze szczególnym uwzględnieniem problematyki wewnątrzszkolnych uwarunkowań fenomenu, postrzeganych przez pryzmat klimatu szkoły. Takie postawienie problemu badawczego było podyktowane wynikami badań z roku 1997, które nakierowały moją uwagę na jednoznaczny związek występowania zachowań agresywnych i przemocowych ze sferą interakcji interpersonalnych i społecznych (por. Surzykiewicz 2000).

W pracy starałem się podkreślić istnienie zapotrzebowania na określenie, w jaki sposób klimat (społeczny szkoły) jest związany z problemowymi zachowaniami uczniów. Tym samym rozprawa jest odpowiedzią na postulowaną konieczność budowania na podstawie teorii socjoekologicznej modeli badawczych ukierunkowanych na ujęcie: „interakcji [...] między uczniami, między nauczycielem i uczniem, szczególnie wobec sytuacji negatywnego etykietowania, nacisku na osiągnięcia" (Surzykiewicz 2000, s. 681).

Biorąc pod uwagę ten niespenetrowany obszar tematyczny w polskiej rzeczywistości szkolnej oraz inspiracje przytoczonymi wynikami badań, pragnąłem określić, co należy rozumieć przez klimat szkoły i jak wpływa on na funkcjonowanie ucznia w szkole, w tym szczególnie w kontekście manifestowanych i doświadczanych zachowań agresywnych i przemocowych.

Głównym zatem celem omawianego w pracy procesu badawczego była próba odkrycia, udokumentowania i zmierzenia związków pomiędzy klimatem szkoły jako subiektywnie postrzeganymi i doświadczanymi uwarunkowaniami środowiska szkolnego a manifestacją agresywnych i przemocowych zachowań uczniów. Analizy dotyczyły, z jednej strony, doprecyzowania i opisania podstaw teoretyczno-badawczych pozwalających na jak najtrafniejsze diagnostyczne ujęcie szkolnego klimatu i określenie jego wpływu na występowanie agresji i przemocy w szkole. Z drugiej natomiast koncentrowały się wokół poszukiwań oddziaływania profilaktycznego w obszarze praktyki wychowawczo-edukacyjnej.

Nowatorstwo przyjętej koncepcji wynikało z dostrzeżenia znaczenia nie tyle płaszczyzny „twardych", obiektywnych czynników, jak wielkość szkoły, klasy, wyposażenie, wielkość miejscowości, lecz przede wszystkim elementów „miękkich": właściwości relacji między uczniami, stosunków i interakcji pomiędzy uczniami i nauczycielami, jakości procesów nauczania i wychowania ze szczególnym uwzględnieniem ich osobistego oraz grupowego doświadczania i postrzegania.

W kontekście sygnalizowanych wielokrotnie (por. np. Surzykiewicz 2000, Tillmann i in. 2000, Meier 2004) możliwości generowania względnie wzmacniania przez szkołę zachowań problemowych kluczowym obszarem dociekań stała się właśnie diagnoza elementów i mechanizmów ekologii szkoły.

Diagnostyczna wartość przyjętej koncepcji polega przede wszystkim na uwzględnieniu właściwości systemu (społecznego) szkoły oraz ujęcia tych (interakcyjnych i środowiskowych) struktur jej funkcjonowania, które wiążą się z działaniem i postrzeganiem ucznia w szkole. Jednocześnie moja uwaga badawcza została skupiona nie tyle na (negatywnych) konsekwencjach zachowania, ile na odkrywaniu i wyjaśnianiu mechanizmów funkcjonowania takich zachowań oraz przybliżenia możliwości ich modyfikacji. Tym samym odszedłem od wtórnej stygmatyzacji ucznia, związanej z koncentracją na jego deficytach oraz niekorzystnych skutkach działania na rzecz całościowego postrzegania funkcjonowania ucznia jako jednostki i uczniów jako grupy w środowisku szkolnym. Szczególny nacisk położyłem na stałe, wzajemne procesy transakcyjne rozumiane jako mechanizmy obustronnego oddziaływania na siebie systemów osoba – środowisko, w których są one elementami jednego, całościowego kontekstu życiowego (por. Kulesza 2008, s. 65).

W nawiązaniu do długoletniej tradycji badań nad klimatem instytucji przedmiotem mojej pogłębionej refleksji teoretycznej oraz poszukiwań empirycznych i interpretacyjnych stała się nie tyle diagnoza zewnętrzna, obserwująca, lecz subiektywne, osobiste oraz wspólne spojrzenie uczniów na siebie jako sprawców i ofiary w instytucji szkolnej. Opierając się na założeniach wiodącej teorii socjoekologicznej, wyjaśnienie agresywnych i przemocowych zachowań ucznia połączyłem z doświadczaniem przez niego w szkole różnych konstelacji czynników klimatycznych. Z prezentowanych danych wyniknęło, że poszczególne elementy (właściwości) klimatu szkoły w różny sposób są powiązane z konkretnymi formami manifestowanej oraz doświadczanej agresji i przemocy. Zebrane wnioski pogrupować można w kilka najważniejszych obszarów problemowych.

Jedną z właściwości szkoły jest istnienie sformalizowanych planów nauczania oraz systemów oceniania i egzekwowania osiągnięć w nauce. Determinują one kształtowanie się zachowań rywalizujących, postaw egoistycznych, manifestujących się w bezkompromisowych i nieprzystających do sytuacji próbach osiągnięcia korzyści w rywalizacji z innymi. Ten aspekt życia szkoły nie tylko jest powiązany z częstością i intensywnością stosowania zwłaszcza otwartych form przemocy, ale i doświadczania agresji. Wypada przy tym zwrócić uwagę na jego sprzężenie ze sposobem postrzegania przez ucznia własnego miejsca w szkole oraz strukturami motywacyjnymi uczniów – nie tylko tych, którzy z różnych przyczyn mają trudności z wymogami stawianymi przez szkołę, lecz także tych, którym trudno poradzić sobie z wysoką presją osiągnięć. I wreszcie ma duże znaczenie dla właściwości wzajemnych relacji w gronie uczniów („zgranie" klasy, stosunki koleżeńskie, problematyka wykluczeń).

Następny, niezwykle istotny wniosek związany z prowadzonymi analizami to znaczenie i funkcje powiązań przyjacielskich i koleżeńskich w klasie oraz szkole. Badania wskazały jednoznacznie na wychowawczą korzyść posiadania odpowiednio silnych więzi tego typu, oferujących młodym ludziom tak ważne punkty zaczepienia, doświadczenie akceptacji i zrozumienia. Mają one kluczowe znaczenie dla poziomu powiązania i identyfikacji ze wspólnotą czy grupą (klasą, szkołą). Ich siła integrująca oddziałuje przez uzyskiwanie poczucia wartości i ważności w grupie rówieśników, wymusza zachowanie równowagi między indywidualnością a konformizmem oraz uczy podtrzymywania i dbania o stosunki przyjacielskie. Ich brak może się łączyć z kształtowaniem postaw rezygnacyjnych, wyobcowaniem, wrogością, ale także – jak wyraźnie dowodzą przeprowadzone pomiary – ze wzrostem prawdopodobieństwa stosowania oraz doświadczania agresji i przemocy w szkole. Dokumentują to nie tylko analizowane współczynniki korelacji, względnie prowadzone analizy regresyjne, lecz również – a może przede wszystkim – ustalenia odnoszące się do grup szczególnie zagrożonych i dotkniętych tym zjawiskiem: notorycznych sprawców oraz ofiary najbardziej brutalnych form przemocy. Szczególne obawy budzą przy tym – także w zestawieniu np. z powtarzającymi się doniesieniami o strzelaninach w szkołach[1] – ustalone silne związki pomiędzy skrajnymi formami i przejawami przemocy w szkole (poważniejsze ataki fizyczne, seksualne oraz właśnie z użyciem broni) a odczuwalnym poziomem wyobcowania, alienacji, izolacji czy wykluczania.

Innym istotnym dla analiz aspektem funkcjonowania szkoły jest jej funkcja kontrolna i dyscyplinująca, względnie sposób egzekwowania i przymuszania uczniów do postępowania zgodnego z przyjętym i pożądanym standardem wartości, norm i zachowań. W szkole uczniowie są konfrontowani zarówno z formalnie określonymi regułami i zasadami, jak i nieformalnymi normami i pryncypiami, wytycznymi nauczycieli. Postrzegana przez uczniów obiektywność uczących, ich gotowość do przyznania się do błędów, adekwatność stosowanych kar i sankcji, czy przypadki „odgrywania się" na uczniach (w tym także zachowania agresywne, z rękoczynami włącznie) w istotny sposób korelują zarówno ze sprawstwem, jak i doznawaniem agresji i przemocy w szkołach. Także w tym przypadku udało się dowieść, że uczniowie szczególnie obciążeni agresją i przemocą wyjątkowo źle odnoszą się do tego aspektu funkcjonowania szkoły.

Zagadnienie powyższe łączy się z kolejnym często spotykanym w szkołach problemem: stygmatyzacją uczniów wyrażającą się przedwczesnym przypisy-

[1] Ataki takie znane nie tylko ze szkół amerykańskich (np. w Littleton w 1999 r., Red Lake w roku 2005 czy na Uniwersytecie Virginia Tech w Blacksburg w 2007 r.), lecz także europejskich (np. Dublane w Szkocji w roku 1996, Erfurt w Niemczech w 2002 r. czy niedawne zdarzenia w fińskim Tuusula z listopada 2007 r.) w istotny sposób wpływają na społeczną percepcję przemocy wśród młodzieży oraz zwłaszcza szkoły jako miejsca, gdzie przemoc taka się manifestuje.

waniem winy, wrażeniem znajdowania się pod baczną obserwacją ze strony nauczycieli, byciem nadmiernie często karanym oraz posiadaniem u innych negatywnej opinii. Warto zaznaczyć, że w procesach naznaczania (etykietowania) uczniów nauczyciele pełnią zwykle funkcję inicjującą, a włączają się w nie – często nieświadomie – także inne osoby: współuczniowie, pracownicy szkoły oraz bardzo często inni rodzice. Przeprowadzone pomiary wykazały, że tego typu procesy można ocenić bardzo niekorzystnie. W istotny sposób wiążą się one nie tylko ze wzrostem częstości i intensywności stosowania przemocy wobec uczniów, lecz także czynów o charakterze przestępczym. Jednocześnie wykazują bardzo silne związki z innymi negatywnie nacechowanymi właściwościami panujących relacji jak poziom wyobcowania czy dezintegracji.

Odnosząc uzyskane wyniki do obszaru działań profilaktycznych związanych z funkcjonowaniem ucznia i uczniów w szkole, w pracy zwróciłem uwagę, m. in., na tak ważny z pedagogicznego punktu widzenia postulat demokratyzacji życia szkoły. Silnie zhierarchizowane struktury, dominująca rola nauczyciela, reprezentującego przede wszystkim instytucję przymusu, kontroli, ustalonych struktur, instytucję wymagającą posłuszeństwa i rozstrzygającą o osiągnięciach, szansach, planach na przyszłość nie jest samoistnie miejscem doświadczania demokracji i poszanowania praw innych.

Podkreśliłem zatem szczególne znaczenie faktycznych możliwości włączania uczniów w procesy decyzyjne dotyczące różnych aspektów życia szkoły, ich równouprawnienie i równe traktowanie, wspieranie pozalekcyjnych aktywności społecznych powiązanych z możliwościami podejmowania odpowiedzialności, samodzielności, doświadczania sukcesu i uznania. Nie bez znaczenia jest poważne, partnerskie traktowanie uczniów przez uczących. Jak dowiodły przeprowadzone pomiary, to właśnie te aspekty są powiązane bezpośrednio z częstością stosowania zwłaszcza mniej jawnych (ataki werbalne, wandalistyczne) form zachowań przemocowych.

Podpisując się pod postulatem zwrócenia większej uwagi na wychowawczą funkcję szkoły, chciałbym jednak podkreślić, że nie było moim zamierzeniem eliminowanie funkcji edukacyjnej szkoły, ściślej charakteru i jakości procesu kształcenia. Na podstawie uzyskanych wyników pragnę właśnie podkreślić konieczność fachowego przygotowania nauczycieli, powiązania treści zajęć z życiem codziennym uczniów, sprawnej diagnozy problemów i trudności w nauce, umiejętnego i odpowiednio wczesnego wsparcia dla uczniów nieradzących sobie z wymogami programowymi.

Jak można wnioskować z przeprowadzonych analiz, wyselekcjonowane obszary problemowe przenikają się, krzyżują i wpływają na siebie. Dokumentują w ten sposób sieć wzajemnych powiązań i związków zależnościowych, z jakimi mamy do czynienia w analizach zachowań agresywnych uczniów w kontekście klimatu szkoły. Tłumaczą ponadto trudności z analitycznym wykazaniem w tym przypadku jednostronnych ciągów przyczynowych. Mimo bowiem podjętych

prób możliwości identyfikacji ciągów przyczynowych pomiędzy klimatem a zachowaniami agresywnymi okazały się ograniczone.

Na podstawie zebranych danych można ponadto wnosić o zweryfikowanie tezy na temat wpływu wielu obiektywnych czynników charakteryzujących instytucję szkoły na zachowania uczniów (wielkość, struktura, wyposażenie) oraz zwrócenie baczniejszej uwagi na wymiar społeczny jej ekologii. Podejścia – znane chociażby z popularnych rankingów szkół – stawiające w centrum zainteresowania wymierne, łatwo mierzalne, „twarde" ich cechy spłycają wymiar szkoły do jej właściwości, które w świetle dokonanych analiz nie są jednoznacznie powiązane z uczniowskimi zachowaniami i postawami. Pod znakiem zapytania postawić można i trzeba wychowawczą zasadność jednostronnej koncentracji na osiągnięciach i wynikach w nauce. Przeprowadzone pomiary dowiodły wręcz, że bezkrytyczne, nieuzasadnione wychowawczo akcentowanie wyników w nauce sprzyjać może formowaniu się postaw konkurencyjnych, osłabianiu więzi klasowych, poczucia nieadekwatności treści nauczania, braku możliwości odniesienia sukcesu w szkole. Czynniki te mogą oddziaływać agresogennie. Zadbać więc należy o docenienie i właściwą ekspozycję w charakterystyce szkół czynników „miękkich" powiązanych nie tylko z percepcyjnym, lecz także normatywnym i emocjonalnym wymiarem klimatu.

Zgodnie z oczekiwaniami referowane wyniki silnie korespondują z rezultatami podobnie zorientowanych poszukiwań naukowych, w tym stanowiących ważną inspirację dla podjętych prac nowszych studiów niemieckich (por. Tillmann i in. 2000, Varbelow 2003, Meier 2004). Wynika zatem z tego, że udokumentowane zależności mają charakter uniwersalny, ponadkulturowy i są związane nie tyle ze specyfiką szkół polskich, lecz z ogólnym sposobem funkcjonowania jednostki w systemach szkolnych. W świetle dokonanych pomiarów zgodzić się muszę także z przytaczanymi autorami, że pomiędzy poszczególnymi elementami istnieją częściowo silne związki zależnościowe i występowanie jednych z nich zwiększa ryzyko pojawienia się następnych. W tym kontekście zasygnalizować należy problematykę negatywnej ekologii szkoły (czy też, pozostając przy terminologii użytej w badaniach, złego klimatu szkoły).

Próbując dokonać transferu najważniejszych ustaleń, wniosków i spostrzeżeń niniejszego projektu badawczego na obszar praktyki edukacyjno-wychowawczej, należy podkreślić, że trwałe zmiany klimatu i relacji społecznych możliwe są jedynie poprzez stopniową modyfikację postaw zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Szczególne znaczenie zyskują w tym przypadku tzw. kompetencje społeczne względnie społeczno-emocjonalne, określane jako umiejętności „właściwego" reagowania w sytuacjach społecznych związane z czynnikami zarówno osobowościowymi, zachowaniami wyuczonymi, jak i sytuacyjnymi. Determinują one sposoby rozwiązywania problemów interpersonalnych, przetwarzania informacji społecznych, wiedzy, zaburzeń poznawczych, umiejętności

samoregulacji i automonitorowania, regulacji emocji, złości, strachu, przyswajania sobie umiejętności społecznych (por. Surzykiewicz 2008, s. 200). Ta zaproponowana orientacja działań profilaktycznych jest spójna z teoretycznymi przesłankami badań nad klimatem szkoły uznającymi obustronny, stały i wzajemny wpływ zachowań oraz procesów wewnątrzpsychicznych, jak i doznań uczniów, na odbiór jakości klimatu (por. Surzykiewicz 2007, s. 10 i n.).

Zastosowana w pracy koncepcja teoretyczno-badawcza oraz jej wykorzystanie i empiryczna weryfikacja kryje w sobie pewne niedoskonałości. Prezentowany model został ograniczony do uwarunkowań wewnątrzszkolnych, nie uwzględniając przy tym wielu stresorów importowanych do szkoły, a mających udokumentowany związek z działaniem uczniów. Ta koncentracja była celowa i służyła możliwie dokładnej diagnozie i ujęciu problemowych zachowań uczniów w kontekście szkolnego klimatu, nie podejmując zadania całościowego opisu i wyjaśnienia zjawiska agresji i przemocy w szkole.

Moje całkowicie nowe, niesprawdzone w warunkach polskich, narzędzie pomiarowe inspirowane w dużej mierze ekologicznie zorientowanymi projektami badawczymi (por. głównie Tillmann i in. 2000) miało swoje lepsze i gorsze strony. O ile dobrze został zabezpieczony treściowy i teoretyczny obszar badanego konstruktu, to warunkuje on określone trudności natury analitycznej związane m. in. z wysokimi współczynnikami interkorelacji między badanymi skalami. Ograniczyło to zastosowanie względnie przydatność bardziej złożonych modeli testowych, umożliwiających lepsze wnioskowanie odnośnie do ciągów przyczynowych. Tym samym wyniki analiz potwierdziły niejako ustalenia fazy teoretyczno-koncepcyjnej na temat wzajemnego przenikania się zarówno poszczególnych elementów klimatu, jak i obustronnego oddziaływania właściwości klimatycznych oraz problemowych zachowań uczniów. Również organizacja pomiarów, determinowana przede wszystkim dążeniem do uzyskania danych porównawczych, nie była nakierowana na zespoły szkolne i klasowe. Tym samym osiągnięte rezultaty powinny być traktowane nie jako wyniki absolutne, lecz ważny, w pewnym sensie nowatorski i przygotowany do dyskusji wkład w empiryczne rozpoznanie podjętej problematyki.

Jako szczególnie istotną chciałbym wskazać konieczność stworzenia udoskonalonego, doprecyzowanego i bardziej „czułego" narzędzia diagnostycznego, w większym stopniu ukierunkowanego na czynniki osobowościowe, w tym tak ważne aspekty poznania społecznego oraz rozwoju emocjonalnego. Biorąc pod uwagę możliwości kumulowania się oraz wzajemnego wzmacniania negatywnych czynników w instytucjach szkoły oraz mechanizmy tworzenia się klimatu kolektywnego, względnie tzw. metapercepcji klimatu, zastanowić się należy nad możliwościami zogniskowanych studiów ukierunkowanych na zespoły klasowe i szkolne. Nie chodziłoby przy tym o stygmatyzowanie jednych placówek kosztem innych, lecz ujęcie i opisanie właściwości szkół o dobrej, korzystnej ekologii, charakteryzujących się równowagą centralnych czynników wpływu.

Ostatnim wreszcie moim postulatem odnoszącym się do szerszej problematyki badań empirycznych nad zjawiskiem agresji i przemocy w szkole jest podkreślenie konieczności kontynuowania pomiarów o charakterze podłużnym, uwzględniających rolę szkoły i jej ekologii w generowaniu zjawiska szkolnej agresji i przemocy[2].

Na koniec chciałbym zauważyć, że zastosowany i testowany model koncepcyjno-badawczy oraz empiryczny nie tylko potwierdził diagnostyczną wartość i przydatność kategorii teoretycznej „klimat szkoły" w bardziej pogłębionym, wnikliwym rozpoznaniu zjawiska agresji i przemocy w szkole, lecz dowiódł jego ważności w odniesieniu do pracy praktycznej w obszarze edukacji i wychowania.

[2] Spełnieniem tego postulatu były przeprowadzone pod koniec roku 2007 na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i koordynowane ponownie przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej kolejne, trzecie badania uczniów i nauczycieli w szkołach polskich dokonane na próbie 2128 uczniów. Zostały wykorzystane w nich analogiczne skale klimatu szkoły. Wstępne wyniki zaprezentowane zostały przez zespół badawczy (w składzie K. Ostrowska, J. Surzykiewicz oraz M. Kulesza) 17 grudnia 2007 r. w Warszawie na konferencji *Co się dzieje z agresją w szkole. Podsumowanie badań »Zachowania agresywne uczniów i ich uwarunkowania. Analizy porównawcze 1997–2003–2007«*.

Literatura

A d r j a n B. (2004), *Klimat szkoły*, [w:] (red.), T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 585–586

A h r e n s J. A. (1996), *Schulautonomie – Zwischenbilanz und Ausblick*, „Die Deutsche Schule", **88**, 10–21

A l t m a n I. (1975), *The environment and social behavior*, CA: Brooks/Cole, Monterez

A l t m a n I., W o h l w i l l J. E. (eds) (1977), *Human behavior and environment: Advances in theory and research*, Plenum, New York

A m e l a n g M., B a r t u s s e k D. (1997), *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*, wyd. 4, zm. i rozsz., Kohlhammer, Stuttgart–Berlin–Köln

A n d e r s o n D. C. (1998), *Curriculum, culture, and community: the challenge of school violence*, [w:] M. Tonry, M. Moore (eds), *Youth violence*, University of Chicago Press, Chicago–London, 317–363.

A n d e r s o n G. J. (1973), *The assessment of learning environments: A manual for the LEI and MCI*, Atlantic Institute for Education, Halifax

A n d e r s o n G. J., W a l b e r g H. J., W e l c h W. W. (1969), *Curriculum effects of the social climate of learning*: *a new representation of discriminant functions*, „American Educational Research Journal", **6**, 315–328

A n t o n o v s k y A. (1987), *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*, Jossey-Bass, San Francisco

Arbeitsgruppe Schulevaluation (1998), *Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien*, Leske + Budrich, Opladen

A r o n s o n E., W i l s o n T. D., A k e r t R. M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań

B a l s e r H., S c h r e w e H., S c h a a f N. (Hrsg.) (1997), *Schulprogramm Gewaltprävention. Ergebnisse aktueller Modellversuche Beiträge zur Schulentwicklung*, Luchterhand, Neuwied–Kriftel–Berlin

B a n d u r a A. (1979), *Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse*, Klett-Cotta, Stuttgart

B a n d u r a A., R o s s D., R o s s S. A. (1961), *Transmission of aggression through imitation of aggressive models*, „Journal of Abnormal Psychology", **63**, 575–582

B a n d u r a A., R o s s D., R o s s S. A. (1963), *Imitation of film–mediated aggressive models*, „Journal of Abnormal Psychology", **66**, 3–11

B a n n e n b e r g B., R ö s n e r D., K e m p f e r J. (2004), *Mehr – Ebenen – Konzepte gegen Gewalt an Schulen. Empirische Wirkungen erfolgreicher Programme gegen Gewalt*, [w:] (Hrsg.) G. Gehl, *Auswege aus der Gewalt an Schulen. Projekte und Konzepte*, Bd. 1, Bertuch, Weimar, 223–247

B a r k e r R. G. (1963), *On the nature of the environment*, „Journal of Social Issues", **19**, 17–34

B a r k e r R. G. (1968), *Ecological psychology*, Stanford University Press, Stanford

B a r o n R. M., R o d i n J. (1978), *Personal Control as a mediator of crowding*, [w:] (eds) A. Baum, J. E. Singer, S. Valins, *Advances in environmental psychology*, Erlbaum, Hillsadale NJ, 145–181

B ä u e r l e S., M o l l - S t r o b e l H., R e i n e r t G.-B., W e h r H. (1999), *Gewalt in der Schule*, Auer. Reihe Schule und Unterricht, Donauwörth

B a z i u k M. (2006), *Bezpieczna szkoła w kontekście przeciwdziałania zjawisku agresji i przemocy*, [w:] (red.) P. Waśko, M. Wrońska, A. Zduniak, *Polski system oświaty po reformie 1999 roku*, 1, *Stan – Perspektywy – Zagrożenia*, Dom Wydawniczy Elipsa, Poznań–Warszawa, 179–185

B e c h o w s k a - G e b h a r d t A., S t a l e w s k i T. (2004), *Mobbing. Patologia zarządzania personelem*, Difin, Warszawa

B e c k U. (1983), *Jenseits von Stand und Klasse*?, [w:] (Hrsg.) R. Kreckel, *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2), Schwartz, Göttingen, 35–74

B e c k U. (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt/M

B e l l P. A., G r e e n Th. C., F i s h e r J. D., B a u m A. (2004), *Psychologia środowiskowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk

B e r g m a n n Ch. (1984): *Verhaltensauffälligkeiten bei Gymnasiasten*, [w:] (Hrsg.) F. Eder, G. Khinast, *Lehrerfortbildung. Konzepte und Analysen*, Trauner, Linz, 207–232

B e r k o w i t z L. (1962), *Aggression: a social psychological analysis*, New York–Toronto–London–San Francisco

B e s s o t h R. (1989), *Verbesserung des Unterrichtsklimas*, Leuchterhand, Neuwied–Frankfurt/M.

B j ö r k q v i s t K., E k m a n K., L a g e r s p e t z K. M. J. (1982), *Bullies and victims: The ego picture, ideal ego picture and normative ego picture*, „Scandinavian Journal of Psychiatry", **23**, 307–313

B j ö r k q v i s t K., Ö s t e r m a n K., (1999), *Finland*, [w:] (Hrsg.) P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee, *The nature of school bullying. A cross-national perspektive*, New York, London

B o r t z J. (2005), *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*, wyd. 6. zm., Springer Verlag, Heidelberg

B ö h n i s c h L. (1994), *Ist Gewalt männlich?*, [w:] (Hrsg.) H. Thiersch, J. Wertheimer, K. Grunwald, *„…Überall in den Köpfen und Fäusten". Auf der Suche nach Ursachen und Konsequenzen von Gewalt*, WBV, Darmstadt, 103–113

B ö h n i s c h L. (1995), *Schule als anomische Struktur*, [w:] (Hrsg.) W. Schubarth, W. Melzer, *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Analyse und Prävention*, Leske + Budrich, Opladen, 141–151

B ö h n i s c h L. (1999), *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung*, [w:] (Hrsg.) K.-H. Grohall, B. Biermann, E. Bock-Rosenthal, M. Doehlmann, D. Kühn (2000), *Soziologie. Gesellschaftliche Probleme und sozialberufliches Handeln* (3. zmienione wydanie), Hermann Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied, 151–199

B ö h n i s c h L. (2000), *Männer als Opfer. Ein systematischer Versuch*, [w:] (Hrsg.) H. J. Lenz, *Männliche Opfererfahrungen. Problemlagen und Hilfeansätze in der Männerberatung*, Juventa, Weinheim–München

B ö t t g e r A. (1997), *Panikmache oder „bittere Wahrheit"? Überlegungen und Forschungsergebnisse zum Thema „Gewalt in Schulen"*, „Empirische Pädagogik", **11(2)**, 181–194

B ö t t g e r A. (1999), „*Und dann ging so ne Rauferei los...*", [w:] (Hrsg.) H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer, K.-J. Tillmann, *Forschung über Gewalt an Schulen*, Juventa, Weinheim, 155–167

B r ą g i e l J. (2002), *Przemoc międzyrówieśnicza na terenie szkoły*, [w:] (red.) J. Brągiel, Z. Jasiński, *Przemoc międzyrówieśnicza w szkole*, Wydawnictwo PWSZ, Wałbrzych, 22–33

B r ą g i e l J., J a s i ń s k i Z. (2002) (red.), *Przemoc międzyrówieśnicza w szkole*, Wydawnictwo PWSZ, Wałbrzych

B r o n f e n b r e n n e r U. (1976), *Ökologische Sozialisationsforschung*, Klett-Cotta, Stuttgart

B r o n f e n b r e n n e r U. (1979), *The ecology of human development*, Harvard University Press, Cambridge MA

B r o n f e n b r e n n e r U. (1981), *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*, Klett-Cotta, Stuttgart
B r o w n K. (2003), *Zastraszanie. Co na to rodzice*, Credo, Katowice
B r u n n e r E. J., H u b e r G. L. (1989), *Interaktion und Erziehung*, Psychologie Verlags-Union, München
B r ü n d e l H., H u r r e l m a n n K. (1994), *Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um?*, Droemer Knaur, München
B r z e z i ń s k a A. (2004), *Jak rodzi się agresja*?, [w:] (red.) A. Brzezińska, E. Hornowska, *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, 107–126
B r z e z i ń s k a A., H o r n o w s k a A. (red.) (2004), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa
B u h o l z e r A. (2000), *Das Innovationsklima in Schulen*, Bildung Sauerländer, Aarau
Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2001), *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Eine Expertise von Jürgen Bengel, Regine Strittmacher und Hildegard Willmann*, Köln: BZgA, Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Bd. 6
B u s s A. H. (1961), *The psychology of aggression*, Wiley, New York
B u s s A. H., D u r k e e A. (1957), *An inventory for assessing different kinds of hostility*, „Journal of Consulting Psychology", **21**, 343–349
B u s s A. H., P e r r y M. (1992), *The Aggression Questionnaire*, „Journal of Personality and Social Psychology", **63**, 452–459
B ü l t e r H., M e y e r H. (2004), *Was ist ein lernförderliches Klima*? *Voraussetzungen und Wirkungen*, „Pädagogik", **11**, 31–36
CBOS (2006), *Przemoc w szkole. Raport z badań. Badanie zrealizowane na zlecenie dzienników grup wydawniczych Polskapresse i Media Regionalne*, Warszawa, marzec 2006, http://www.szkolabezprzemocy.pl/doki/badania/cbos-przemoc-w-szkole.pdf [14.05.2007]
CBOS (2007), *Społeczny wizerunek polskiej szkoły*, *Komunikat z badań BS/91/2007. czerwiec 2007*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K_091_07.PDF [20.12.2007]
C h e m n i t z G. (1978), *Das sozio-emotionale Klima in Schulklassen*, Dissertation, Johannes–Gutenberg–Universität, Mainz
C h e m n i t z G. (1980), *Untersuchungen und Ergebnisse zum sozio-emotionalen Klima in Schulklassen*, [w:] (Hrsg.) K. J. Klauer, H.-J. Kornadt, *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft*, Pädagogischer Verlag Schwan, Düsseldorf, 9–41
C o n r a d P., S y d o w J. (1981), *Zur Formulierung des Organisationsklimas als hypothetisches Konstrukt*, FU Berlin, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft, Arbeitspapier Nr. 40/81, Berlin
C o r n e l l F. G., L i n d v a l l C. M., S a u p e F. (1953), *An exploratory measurement of individualities of school and classroom*, „University of Illinois Bulletin", **50**, **75**
C r a i g W., H a r e l Y. (2004), *Bullying, physical fightingand victimization*, [w:] (ed.) Currie, *Young people's health in context: Health behaviour in school-aged children* (HBSC), Study, International Report from the 2001/2002 Survey, World Health Organization, 133–144
C u d o w s k a A. (2006), *Przemoc w szkole w pedagogicznym badaniu jakościowym*, [w:] (red.) M. Gwoździcka-Piotrowska, A. Zduniak, *Edukacja w społeczeństwie ryzyka*, 1, *Bezpieczeństwo jako wartość*, WWSB, Poznań, 202–210
D a n i l e w s k a J. (2004) (red.), *Powstrzymać agresję u progu szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
D ą b r o w s k a - B ą k M. (1996), *Agresja a stosunki wychowawcze szkoły*, [w:] (red.) A. Frączek, I. Pufal-Struzik, *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce
D ą b r o w s k a - B ą k M. (1997), *Funkcjonalne aspekty przemocy strukturalnej w szkole*, [w:] (red.) I. Pospiszyl, *Przemoc w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 26–39

D e l h e e s K. H. (1994), *Soziale Kommunikation. Psychologische Grundlagen für das Miteinander in der modernen Gesellschaft*, Westdeutscher Verlag, Opladen

D e v i n e J. (2000), *The school massacres in the United States*, „Journal für Konflikt- und Gewaltforschung", 1, **2**, 43–53

D i e d e r i c h J. (1983), *Schulklima – Konzeptuelle Implikate einer Analogie*, [w:] (Hrsg.) K. Ingenkamp, *Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen. Bericht über die 34. Tagung der Arbeitsgruppe für die empirische pädagogische Forschung in der DGfE vom 28.–30.9.1983 in Landau/Pfalz*, EWH, Landau, 59–80

D i e h l J. M., S t a u f e n b i e l T. (2002), *Statistik mit SPSS. Version 10+11*, Verlag D. Klotz, Eschborn

D i t t o n H., K r e c k e r L. (1995), *Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung*, „Zeitschrift für Pädagogik", **41**, **4**, 507–528

D o l l a r d J., D o o b L. W., M i l l e r N. E., M o w r e r O. H., S e a r s R. R. (1939), *Frustration and aggression*, Yale University Press, New Haven/London

D r e e s m a n n H. (1979), *Das Unterrichtsklima als situative Bedingung für kognitive Prozesse und das Leistungsverhalte von Schülern*, Diss. phil., Heidelberg

D r e e s m a n n H. (1980), *Unterrichtsklima als Bedingung für Lernmotivation*, „Unterrichtswissenschaft", **3**, 243–251

D r e e s m a n n H. (1981), *Zur Beziehung zwischen Rechenleistung, kognitiven Variablen und Unterrichtsklima*, „Zeitschrift für Empirische Pädagogik", **5**, 83–96

D r e e s m a n n H. (1982), *Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen*, Beltz, Weinheim–Basel

D r e e s m a n n H. (1983), *Schwerpunkte, Probleme und Perspektiven der neueren Klimaforschung*, [w:] (Hrsg.) K. Ingenkamp, *Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen. Bericht über die 34. Tagung der Arbeitsgruppe für die empirische pädagogische Forschung in der DGfE vom 28.–30.9.1983 in Landau/Pfalz*, EWH, Landau, 35–46

D r e e s m a n n H., E d e r F., F e n d H., P e r k u n R., v o n S a l d e r n M., W o l f B. (1992), *Schulklima*, [w:] (Hrsg.) K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon, B. Wolf, *Empirische Pädagogik 1970–1990. Eine Bestandaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*, Bd. II, Deutscher Studien Verlag, Weinheim

D r i l l i n g M., F r i e d r i c h P., W e h r l i H. (Hrsg.) (2002), *Gewalt an Schulen. Ursachen, Prävention, Intervention. Beiträge der 2. Nationalen Fachtagung der Stiftung Erziehung zur Toleranz*, Pestalozzianum, Zürich

D u b s R. (1994), *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*, SKV, Zürich

D z i e r z g o w s k a I., W l a z ł o S. (2000), *Mierzenie jakości pracy szkoły podstawowej. Poradnik i raport*, CODN, Warszawa

E d e r F. (1984), *Schule und Lehrer in der Sicht der Eltern*, [w:] (Hrsg.) F. Eder, G. Khinast, *Lehrerfortbildung. Konzepte und Analysen*, Trautner, Linz, 156–183

E d e r F. (1985), *Schulerfahrungen von Gymnasiasten*, „Erziehung und Unterricht", **135(3)**, 138–148

E d e r F. (1986), *Schulumwelt und Schulzufriedenheit*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung", **20**, 83–103

E d e r F. (1989), *Das Schul- und Klassenklima in der Wahrnehmung hochleistungsdisponierter Schüler*, „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie", **3**, 109–122

E d e r F. (1996a), *Die Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern als Indikator von Schulqualität. Aktuelle empirische Befunde*, [w:] (Hrsg.) W. Specht, J. Thonhauser, *Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*, Studien Verlag, Insbruck–Wien, 320–343

E d e r F. (1996b), *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*, Studien Verlag, Innsbruck–Wien

E d e r F. (1996c), *Schule und außerschulische Sozialsiationsfelder*, [w:] (Hrsg.) W. Specht, J. Thonhauser, *Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*, Studien Verlag, Insbruck–Wien, 291–319
E d e r F. (1996d), *Was (Unterrichts-)Klima ausmacht*, „Pädagogische Führung- Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung", **7**, 180–183
E d e r F. (2001), *Schul- und Klassenklima*, [w:] (Hrsg.) D. H. Rost, *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, wyd. 2 zm., Beltz, Weinheim, 578–586
E i b l - E i b e s f e l d t (1970), *Liebe und Haß: Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweise*, München
E i b l - E i b e s f e l d t (1973), *Der vorprogrammierte Mensch. Das Ererbte als bestimmender Faktor im menschlichen Verhalten*, Molden, Wien–Zürich–München
E i s n e r M. (1998), *Konflikte und Integrationsprobleme*, „Neue Kriminalpolitik", **4**, 11–13
E i s n e r M., M a n z o n i P., R i b e a u d D. (2000), *Gewalterfahrungen von Jugendlichen. Opfererfahrungen und selbst berichtete Gewalt bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich*, Pädagogik bei Sauerländer, Bd. 31, Sauerländer, Aarau
E l s n e r D. (1999), *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Mentor, Chorzów
E l s n e r D. (2003), *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, BTiW MENTOR, Chorzów
E s t r a d a F. (1997), *The Development of Juvenile Delinquency in Sweden*, „Nordisk Tidskrift for Kriminalvidenskab", **84**, **3**, 153–169
E s t r a d a F. (1999), *Juvenile crime trends in postwar Europe*, „European Journal of Criminal Policy and Research", **7**, **1**, 23–42
E v a n s G. W., M c C o y J. M. (1998), *When buildings Don't work: The role of architecture in human health*, „Journal of Environmental Psychology", **18**, 85–94
F a r r i n g t o n D. P. (1998), *Predictors, causes, and correlates of male youth violence*, [w:] (eds) M. Tonry, M. H. Moore, *Youth violence* (*crime and justice: A review of the research*, Vol. 24), University of Chicago Press, Chicago, 421–475
F e l s o n R. B. (1984), *Patterns of aggressive social interaction*, [w:] (ed.) A. Mummendey, *Social psychology of aggression. From individual behavior to social interaction*, Springer Verlag, Berlin i in., 107–126
F e l t e s T. (1993), *Verhaltenssteuerung durch Prävention – Konsequenzen aus emiprisch--kriminologischen Erfahrungen*, Villingen–Schwenningen
F e l t e s T. (2003), *Gewalt in der Schule. Ursachen, Risikofaktoren, Interventionsmöglichkeiten*, [w:] (Hrsg.) Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, *Sicherheit und Kriminalität*. *Reihe „Der Bürger im Staat"*, Bd. 53, 32–38
F e n d H. (1977), *Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule*, Beltz, Weinheim–Basel
F e n d H. (1979), *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*, Beltz, Weinheim
F e n d H. (1986), *Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit*, „Die Deutsche Schule", **78**, 275–293
F e n d H. (1994), *Was ist eine gute Schule*?, [w:] (Hrsg.) K.-J. Tillmann, *Was ist eine gute Schule*, Bergmann + Helbig, Hamburg,14–25
F e n d H. (1998), *Qualität im Bildungswesen*, Juventa, Weinheim
F i e d l e r H. S. (2002), *Jugend und Gewalt. Sozial anthropologische Genese – personale Intervention – therapeutische Prävention*, Utz Verlag, München
F i l s i n g e r D. (2004), *Gewalt an Schulen in sozialwissenschaftlicher Perspektive*, [w:] (Hrsg.) G. Gehl, *Auswege aus der Gewalt an Schulen. Projekte und Konzepte*, Bd. 1, Bertuch, Weimer, 13–26
F o s t e r W. (1978), *Das Konzept und die Dimensionen des Organisationsklimas*, Dissertation St. Gallen, Zürich

F r a s e r B. J. (1980), *Criterion validity of an individualized classroom environment questionnaire*, Macquaire University, Sydney
F r a s e r B. J. (1986), *Classroom Environment*, Croom Helm, London
F r a s e r B. J. (1994), *Research on classroom and school climate*, [w:] (ed.) D. J. Gabel, *Handbook of research on science teaching and learning*, Macmillan, New York, 493–541
F r ą c z e k A. (1975), *Mechanizmy regulacyjne czynności agresywnych*, [w:] (red.) I. Kurcz, J. Reykowski, *Studia nad teorią czynności ludzkich*, PWN, Warszawa, 37–64
F r ą c z e k A. (1979), *Czynności agresywne jako przedmiot studiów eksperymentalnej psychologii społecznej*, [w:] (red.) A. Frączek, *Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, 9–32
F r ą c z e k A. (red.) (1979), *Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk
F r ą c z e k A., P u f a l - S t r u z i k I. (red.) (1996), *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce
F r e i t a g M. (1998), *Was ist eine gesunde Schule. Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrergesundheit*, Juventa, Weinheim–München
F r e i t a g M., H u r r e l m a n n K. (1993), *Gewalt an Schulen. In erster Linie Jungen – Phänomen*, „Neue Deutsche Schule", **45(8)**, 24–25
F r e u d S. (1930), *Das Unbehagen in der Kultur*, IP Verlag, Wien
F u c h s M., L a m n e k S., L u e d t k e J. (1996), *Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems*, Leske + Budrich, Opladen
F u c h s M., L a m n e k S., L u e d t k e J. (2001), *Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994–1999*, Leske + Budrich, Opladen
F u c h s M., L a m n e k S., L u e d t k e J., B a u r N. (2005), *Gewalt an Schulen 1994–1999–2004*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
F u n k W. (2002), *Schulklima an hessischen Schulen – Deutsche Teilstudien zu einer international vergleichenden Untersuchung im Auftrag des Observatoriums für Gewalt an Schulen, Universität Bordeaux*, Institut für empirische Soziologie Nürnberg, Nürnberg, **4**
F u n k W. (Hrsg.) (1995), *Nürnberger Schüler-Studie 1994. Gewalt an Schulen*, „Theorie und Forschung", Bd. 373, Soziologie, Bd. 23, S. Roderer–Verlag, Regensburg
G a l t u n g J. (1975), *Strukturelle Gewalt: Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*, Reinbek bei Hamburg
G a ś Z. (1980), *Inwentarz Psychologiczny Syndromów Agresji*, „Przegląd Psychologiczny", **1**
G a ś Z. B. (2005), *Profilaktyka w szkole*, [w:] (red.) B. Kamińska-Buśko, J. Szymańska, *Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, CMPP–P, Warszawa, 7–20
G a t z e m a n n A. (2000), *Schule und Gewalt. Rekonstruktion der Biographie eines aggressiven und gewaltauffälligen Schülers und mögliche Handlungskonzepte im Umgang mit gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen*, WVB, Bamberg
G e b e r t D., R o s e n s t i e l L. von (1987), *Organisationspsychologie. Person und Organisation*, Kohlhammer, Stuttgart
G e e n R. G. (1990), *Human aggression*, Open University Press, Milton Keynes
G e h l G. (red.) (2004), *Auswege aus der Gewalt an Schulen. Projekte und Konzepte*, Bd. 1, Bertuch, Weimer
G e t z e l s J. W., T h e l e n H. A. (1960), *The classroom group as a unique social system*, [w:] (ed.) N. B. Henry, *The dynamics of instructional groups*, University Press, Chicago, 53–82
G e u l e n D., H u r r e l m a n n K. (1980), *Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie*, [w:] (Hrsg.) K. Hurrelmann, D. Ulich, *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Beltz, Weinheim und Basel, 51–67

Goldstein A. P., Conoley J. C. (eds) (1997), *School violence intervention. A practical handbook*, Guilford Press, New York

Greszik N., Hering F., Euler H. (1995), *Gewalt in den Schulen. Ergebnisse einer Befragung in Kassel*, „Zeitschrift für Pädagogik", **41**, **2**, 265–284

Grewe N. (2000), *Möglichkeiten zur Verbesserung des Klassenklimas – Konzeption und Evaluation einer Lehrerfortbildung*, [w:] (Hrsg.) O. J. Graumann, W. Köhnlein, *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung*, „Jahrbuch Grundschulforschung", Bd. 3, 78–88

Groeben von der A. (2004), *Machbarkeit und Macht des Klimas*, „Pädagogik", **11**, 6–13

Grochulska J. (1992), *Agresja u dzieci*, PWN, Warszawa

Gruehn S. (2000), *Unterricht und schulisches Lernen*, Waxmann, Münster i in., *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, Bd. 12

Gugel G. (2006), *Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit*, IFP, Tübingen

Haenisch H. (1994), *Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Forschung*, [w:] (Hrsg.) K.-J. Tillmann, *Was ist eine gute Schule*, Bergmann + Helbig, Hamburg, 26–31

Hanewinkel R., Knaack R. (1997), *Mobbing: Eine Fragebogenstudiezum Ausmass von Aggression und Gewalt an Schulen*, „Empirische Pädagogik", **11(3)**, 403–422

Hanewinkel R., Knaack R. (1999), *Prävention von Aggression und Gewalt na Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie*, 299–313

Heitmeyer W. (1993), *Gesellschaftliche Desintegrationsprozesse als Ursachen von fremdenfeindlicher Gewalt und politischer Paralysierung, „Das Parlament"*, Dodatek: „*Aus Politik und Zeitgeschichte*" 1993, H. 2–3

Heitmeyer W. (1995), *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*, Juventa, Weinheim

Helmke A. (1992), *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*, Hogrefe, Göttingen

Helmke A. (1994), *Unterrichtsqualität und Schulleistungen – Ergebnisse eines Forschungsprojekts*, [w:] (Hrsg.) K.-J. Tillmann, *Was ist eine gute Schule*, Bergmann + Helbig, Hamburg, 77–94

Helmke A., Dreher E. (1979), *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen. Erzieherische Wirkungen und Soziale Umwelt*, Schöningh, Paderborn

Helmke A., Hornstein W., Terhart E. (2000), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich, Einleitung*, „Zeitschrift für Pädagogik", **41**, Beiheft, 7–14

Helsper W. (1993), *Jugend und Schule*, [w:] H.-H. Krüger, *Handbuch der Jugendforschung*, Leske + Budrich, Opladen, 351–382

Helsper W. (1995), *Zur „Normalität" jugendlicher Gewalt: Sozialisationstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt*, [w:] (Hrsg.) W. Helsper, H. Wenzel, *Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns*, Leske + Budrich, Opladen, 113–154

Helsper W., Wenzel H. (Hrsg.) (1995), *Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns*, Leske + Budrich, Opladen

Hersov L. A., Berger M. (eds) (1978), *Aggression and anti-social behaviour in childhood and adolescence*, Pergamon Press, Oxford i in.

Holtappels H. G. (1985), *Schülerprobleme und abweichendes Schülerverhalten aus der Schülerperspektive*, „Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie", **5**, 291–323

Holtappels H. G. (1997), *Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung*, [w:] (Hrsg.) H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer, K.-J. Tillmann, *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, Juventa, Weinheim–München, 27–43

H o l t a p p e l s H. G. (2001), *Gewalt in der Schule*, [w:] (Hrsg.) L. Roth, *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*, München, (2. Aufl.), 903–918

H o l t a p p e l s H. G. (2003a), *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*, Luchterhand, München

H o l t a p p e l s H. G. (2003b), *Soziales Schulklima aus Schülersicht – Wohlbefinden im Sozialen Kontext der Schule*, [w:] (Hrsg.) H. Merkens, J. Zinnecker, *Jahrbuch Jugendforschung*, (3. Aufl.), Leske + Budrich, Opladen, 173–196

H o l t a p p e l s H. G. (Hrsg.) (1995), *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*, Luchterhand, Neuwied–Kriftel–Berlin

H o l t a p p e l s H. G., H e i t m e y e r W., M e l z e r W., T i l l m a n n K.-J. (Hrsg.) (1997), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, Juventa, Weinheim–München

H o l t a p p e l s H. G., M e i e r U. (1997), *Gewalt an Schulen. Ereschienungsformen von Schülergewalt und Einflüsse des Schulklimas*, „Die Deutsche Schule", **89**, 50–62

H o ł y s t B. (1979), *Kryminologia*, PWN, Warszawa

H o p f W. (2002), *Sozialwirksame Schule: ein neues Konzept pädagogischer Schulentwicklung (Teil II), Evaluation des Konzepts sozialwirksame Schule*, „Schul Verwaltung" **1**, 24–31

H o r n o w s k a E. (2004), *Uczniowie jako ofiary i świadkowie agresji*, [w:] (red.) A. Brzezińska, A. Hornowska, *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, 147–163

H u r r e l m a n n K. (1990), *Gewalt in der Schule*, [w:] (Hrsg.) H. D. Schwindt, *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt*, Bd. III, Berlin, 363–380

H u r r e l m a n n K. (1993): *Aggression und Gewalt in der Schule*, [w:] (Hrsg.) W. Schubarth, W. Melzer, *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Analyse und Prävention*, Reihe Schule und Gesellschaft, Leske + Budrich, Opladen, Bd. 1, 44–56

H u r r e l m a n n K. (1998), *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*, Beltz, Weinheim–Basel

H u r r e l m a n n K. (2002), *Aggression und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen*, [w:] (Hrsg.) P. Subkowski, *Aggression und Autoaggression bei Kindern und Jugendlichen*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 9–23

H u r r e l m a n n K., P a l e n t i e n Ch., W i l k e n W. (red.) (1995), *Anti-Gewalt-Report. Handeln gegen Aggressionen in Familie, Schule und Freizeit*, Beltz, Weinheim–Basel

I n g e n k a m p K., *Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen. Bericht über die 34. Tagung der Arbeitsgruppe für die empirische pädagogische Forschung in der DGfE vom 28.–30.9.1983 in Landau/Pfalz*, EWH, Landau

J a n o s z M., G e o r g e s P., P a t e n t S. (1998), *L'environnement socioéducatif r l'école secondaire: unmodcle théorique pour guider l'évaluation du milieu*, „Revue Canadienne de Psycho-Éducation", **27 (2)**, 285–306

J a s i ń s k i Z., B r ą g i e l J. (red.) (2002), *Przemoc międzyrówieśnicza w szkole*, Wydawnictwo PWSZ, Wałbrzych, 9–21

J e n c k s C. S., S m i t h M., A c k l a n d H., B o u r e M. J. (1972), *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*, Basic Books, New York

J e r u s a l e m M., S c h w a r z e r R. (1991), *Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten*, [w:] (Hrsg.) R. Pekrun, H. Fend, *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*, Enke, Stuttgart, 277–285

J o y c e W., S l o c u m J. (1984), *Collective climate: Agreement as a basis for defining aggregate climates in organizations*, „Academy of Management", **27**, 721–742

K a l i n a R. M. (1991), *Przeciwdziałanie agresji. Wykorzystanie sportu do zmniejszenia agresywności*, Expert, Warszawa

K a m i ń s k a - B u ś k o B., S z y m a ń s k a J. (red.) (2005), *Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, CMPP–P, Warszawa

K e g l e r U. (2004), *Unterrichtsklima und Lernleistung. Erfahrungen einer Montessori-Schule*, „Pädagogik", **11**, 23–25

K e l l e r G. (2003), *Schulpsychologie von A bis Z. Ein schulpsychologisches Praxislexikon*, Asanger, Heidelberg–Kröning

K i r w i l L. (2004), *Agresja szkolna jako rodzaj agresji proaktywnej*, [w:] (red.) A. Rejzner, *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*, WSP TWP, Warszawa, 7–24

K l e w i n G., T i l l m a n n K.-J., W e i n g a r t G. (2002), *Gewalt in der Schule*, [w:] (Hrsg.) W. Heitmeyer, J. Hagan, *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1078–1105

K l e w i n G. (2006), *Alltagstheorien über Schülergewalt. Perspektiven von LehrerInnen und SchülerInnen. Schule und Gesellschaft*, 36. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Göttingen

K l i n g e m a n n H. (2001), *Gewalt, Alkohol und Drogen in der Schule*: *Von der alltäglichen Schikane zum Waffentragen*, [w:] (Hrsg.) H. Schmid, E. N. Kuntsche, M. Delgrande, *Anpassen, ausweichen, auflehnen? Fakten und Hintergründe zur psychosozialen Gesundheit und zum Konsum psychoaktiver Substanzen von Schülerinnen und Schülern*, Haupt, Bern–Stuttgart–Wien, 267–304

K l i n t e b e r g B. A., A n d e r s s o n T., M a g n u s s o n D., S t a t i n H. (1993), *Hyperactive Behavior in Childhood as Related to Subsequent Alcohol Problems and Violent Offending: A Longitudinal Study of Male Subjects*, „Personality and Individual Differences", **15**, 381–388

K l u z T. (2005), *Zachowania dewiacyjne młodzieży w percepcji rówieśników. Studium psychologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo UMK, Toruń

K m i e c i k - B a r a n K. (1999), *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, PWN, Warszawa

K n o p f H. (Hrsg.) (1997), *Aggressives Verhalten und Gewalt in der Schule. Prävention und konstruktiver Umgang mit Konflikten*, Oldenbourg Verlag. Prögel Praxis, 199, München

K o r n a d t H.-J. (1982), *Aggressionsmotiv und Aggressionshemmung. Empirische und theoretische Untersuchungen zu einer Motivationstheorie der Aggression und zur Konstruktvalidierung eines Aggressions-Tat*, T. 1, Huber, Bern–Stuttgart–Wien

K o r n a d t H.-J. (1984), *Motivation theory of aggression and its relation to social psychological approaches*, [w:] (ed.) A. Mummendey, *Social Psychology of Aggression. From individual beavior to social interaction*, Springer Verlag, Berlin i in., 21–32

K o s e w s k i M. (1977), *Agresywni przestępcy*, Książka i Wiedza, Warszawa

K r a h é B. (2005), *Agresja*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk

K r a p p m a n n L., O s w a l d H. (1995), *Alltag der Schulkinder*, Juventa, Weinheim

K r u m m V. (1997), *Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung*, [w:] (Hrsg.) H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer, K.-J. Tillmann, *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, Juventa, Weinheim–München, 63–79

K r u s z k o K. (2007), *Agresja w szkole – obraz sprawcy i ofiary*, [w:] (red.) M. Gwoździcka-Piotrowska, J. Wołejszo, A. Zduniak, *Edukacja w społeczeństwie ryzyka. 3, Bezpieczeństwo jako wartość*, WWSB, Poznań, 182–189

K r z y s t a n e k (2004), *Niektóre przyczyny agresji wśród młodzieży szkolnej*, [w:] (red.) M. Gwoździcka-Piotrowska, J. Wołejszo, A. Zduniak, *Edukacja w społeczeństwie ryzyka. 3, Bezpieczeństwo jako wartość*, WWSB, Poznań, 176–181

K u b a c k a - J a s i e c k a D. (2006), *Agresja i autodestrukcja z perspektywy obronno-adaptacyjnych dążeń Ja*, Wydawnictwo UJ, Kraków

K u l e s z a M. (2003), *Sozialmanagement in der Weiterbildung des psychologisch-pädagogischen Personals*, [praca magisterska], Eichstätt

K u l e s z a M. (2007a), *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, [w:] *Seminare – poszukiwania naukowe*, t. 24, Kraków i in., 261–277

K u l e s z a M. (2007b), *Klimat szkoły – elementy, determinanty, oddziaływanie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", **457**, 3–13

K u l e s z a M. (2007c), *Klimat szkoły – różne ujęcia*, „Remedium", **4**, 21

K u l e s z a M. (2007d), *Percepcja klimatu szkoły uczniów szkół polskich w świetle badań własnych*, [w:] *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole*, z. 12, CMPP–P, Warszawa, 29–34

K u l e s z a M. (2008), *Wpływ klimatu szkoły na przejawianie przez uczniów agresji i przemocy w szkole*, [w:] (red.) M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska, *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, Difin, Warszawa

K u m p u l a i n e n K., R s a n e n E., H e n t t o n e n I., A l m q v i s t F., K r e s a n o v K., L i n n a S.-L., M o i l a n e n I., P i h J., P u u r a K., T a m m i n e n T. (1998), *Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children*, „Child Abuse & Neglect", **22 (7)**, 705–717

K u n t s c h e E. N. (2001), *Gesundheit und Gewalt im Kontext von Fernsehkonsum und elektronischen Spielen*, [w:] (Hrsg.) H. Schmid, E. N. Kuntsche, M. Delgrande, *Anpassen, ausweichen, auflehnen? Fakten und Hintergründe zur psychosozialen Gesundheit und zum Konsum psychoaktiver Substanzen von Schülerinnen und Schülern*, Bern–Stuttgart–Wien, Haupt, 121–154

K u n t s c h e E. N. (2004), *Hostility among adolescents in Switzerland? Multivariate relations between excessive media use and forms of violence*, „Journal of Adolesence and Health", **34**, 230–236

L a f l a m m e L., M e n c k e l E., A l d e n b e r g E. (1998), *Violence in the swedish school environment: Extent of the problem and Ist Manifestations*, „Work. A Journal of Prevention Assessment and Rehabilitation", **11**, 143–153

L a l a k D., P i l c h T. (red.) (1999), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa

L a m n e k S. (2001), *Theorien abweichenden Verhaltens. Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Pädagogen, Juristen, Politologen, Kommunikationswissenschaftler und Sozialarbeiter*, Fink. UTB für Wissenschaft, München, 740

L e f k o w i t z M. M., E r o n L. D., W a l d e r L. O., H u e s m a n n L. R. (1977), *Growing up to be violent: a longitudinal study of the development of aggression*, Pergamon Press, New York i in.

L e w i n K. (1936), *Principles of topological psychology*, McGraw–Hill, New York

L e w i n K. (1951), *Field theory in social science*, Harper i Row, New York

L i b i s z o w s k a - Ż ó ł t k o w s k a M., O s t r o w s k a K. (red.) (2008), *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, Difin, Warszawa

L i p s e y M. W., D e r z o n J. H. (1998), *Predictors of violent and serious delinquency in adolescence and early adulthood: a synthesis of longitudinal research*, [w:] (eds) R. Loeber, D. P. Farrington, *Serious and violent offenders. Risk factors and successful interventions*, Sage, Thousend Oaks

L i t w i n G. H., S t r i n g e r R. A. (1968), *Motivation and organizational climate*, Graduate School of Business Administration, Harvard University, Boston

L o h m a n n J. (1978), *Zur Problematik des Begriffs Störung*, [w:] (Hrsg.) J. Lohmann, B. Minsel, *Störungen im Schulalltag*, Studienprogramm Erziehungwissenshaft, t. 6, München i in., 15–37

L o r e n z K. (1963), *Das sogenannte Böse – Zur Naturgeschichte der Aggression*, Deutscher Taschenbuch Verlag, München,

L o r s c h J., M o r s e J. (1974), *Organization and their Members: A Contingency Approach*, Harper&Row, New York

L ö s e l F. (2003), *Multimodale Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen*, [w:] (Hrsg.) W. Melzer, H.-D. Schwind, *Gewaltprävention in der Schule. Grundlagen – Praxismodelle – Perspektiven*, Nomos, Baden-Baden, 326–348

L ö s e l F., B l i e s e n e r T. (1999), *Germany*, [w:] (eds) P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee, *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, Routledge, London, 224–249

L ö s e l F., B l i e s e n e r T. (2003), *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen*, Polizei + Forschung, 20. Luchterhand, München–Neuwied

L ö s e l F., B l i e s e n e r T., A v e r b e c k M. (1999), *Hat die Delinquenz von Schülern zugenommen? Ein Vergleich im Dunkelfeld nach 22 Jahren*, [w:] (Hrsg.) M. Schäfer, D. Frey, *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*, Hogrefe, Göttingen, 65–87

M a n s e l J., H u r r e l m a n n K. (1998), *Aggresion und delinquentes Verhalten Jegendlicher im Zeitvergleich. Befunde der „Dunklfeldforschung" aus den Jahren 1988, 1990 und 1996*, „Kölner Zeitschrift für Sociologie und Sozialpsychologie", **50**, 78–109

M a r t i n L. R., M a r t i n P. (2003), *Gewalt in Schule und Erziehung. Grundformen der Prävention und Intervention*, wyd. 2., zmienione i zaktualizowane, Klinkhardt, Bad Heilbrunn

M a z u r J. (2002), *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa

M e i e r U. (2004), *Aggressionen und Gewalt in der Schule. Zur Dialektik von Schülerpersönlichkeiten, Lernumwelten und schulischem Sozialklima*, „Jugendsoziologie", **6**, Münster: LIT

M e i e r U., T i l l m a n n K.-J. (2000), Gewalt in der Schule – importiert oder selbstproduziert?, „Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie", **49**, 36–52

M e l z e r W. (2003), *Von der Analyse zur Prävention – Gewaltprävention in der Praxis*, [w:] (Hrsg.) W. Melzer, H.-D. Schwind, *Gewaltprävention in der Schule. Grundlagen – Praxismodelle – Perspektiven*, Nomos, Baden-Baden, 35–49

M e l z e r W., M ü h l M., A c k e r m a n n Ch. (1998), *Schulkultur und ihre Auswirkung auf Gewalt*, [w:] Arbeitsgruppe Schulevaluation: *Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien*, Leske + Budrich, Opladen, 189–219

M e l z e r W., S c h u b a r t h W., E h n i n g e r F. (2004), *Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte*, Klinkhradt. Erziehen und Unterrichten in der Schule, Bad Heilbrunn

M e l z e r W., S c h w i n d H.-D. (Hrsg.) (2003), *Gewaltprävention in der Schule. Grundlagen – Praxismodelle – Perspektiven*, Nomos, Baden-Baden

M e r k e n s H. (1993), *Forschungsmethoden*, [in:] (Hrsg.) D. Lenzen, *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 1, *Aggression bis Interdisziplinarität*, Reinbek bei Hamburg, 614–632

M e y e r B. (1993), *Mädchen und Rechtsextremismus. Männliche Dominanzkultur und weibliche Unterordnung*, [w:] (Hrsg.) H.-U. Otto, R. Merten, *Rechtsradikale Gewalt im Vereinigten Deutschland Jugend im Gesellschaftlichen Umbruch*, Leske + Budrich, Opladen, 211–218

M i n d e r o p D. (2004), *Unterrichtsklima: beobachtbar – messbar*?, „Pädagogik", **11**, 26–30

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (2004), *Agresja i przemoc w szkolnych działaniach profilaktycznych. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*, MENiS, Warszawa

M o c z u k E. (2003), *Przemoc w szkołach. Socjologiczna analiza zjawiska przemocy w środowisku szkolnym na przykładzie szkół podstawowych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Pedagogika i Psychologia", **5**

M o o s R. H. (1974), *Evaluating treatment environments: A social ecological approach*, Wiley–Interscience, New York
M o o s R. H. (1979), *Evaluating educational environments*, San Francisco
M o o s R. H. (1987), *Person – environment in work, school, and health care settings*, „Journal of Vocational Behavior", **31**, 222–230
M o o s R. H., T r i c k e t t E. J. (1974), *Classroom Environment Scale Manual*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto
M u m m e n d e y A. (1996), *Aggressives Verhalten*, [w:] (Hrsg.) W. Stroebe, M. Hewstone, G. M. Stephenson, *Sozialpsychologie. Eine Einführung*, wyd. 3. rozszerzone i poprawione, Springer, Berlin i in.
M u m m e n d e y A. (ed.) (1984), *Social psychology of aggression. From individual behavior to social interaction*, Springer Verlag, Berlin i in.
M u r r a y H. A. (1938), *Explorations in personality*, Oxford University Press, New York
N o l t i n g H.-P. (1992), *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – Wie sie zu vermindern ist. Ein Überblick mit Praxisschwerpunkt Alltag und Erziehung*, Rowohlt, Reinbek
N o l t i n g H.-P., K n o p f H. (1998), *Gewaltverminderung in der Schule: viele Vorschläge, wenig Studien*, „Psychologie in Erziehung und Unterricht", **45**, 249–260
O b u c h o w s k a I. (2001), *Agresja dzieci w perspektywie rozwojowej*, [w:] (red.) M. Bińczycka-Anholcer, *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne*, PTHP, Warszawa–Poznań, 45–59
O l w e u s D. (1973), *Hackkycklingar och översittare. Forskming om skolmobbning*, Almqvist and Wicksell, Stockholm
O l w e u s D. (1978), *Aggression in the schools: Bullying and the whipping boys*, Hemisphere Publishing Corporation, Washington, DC
O l w e u s D. (1993), *Bullying at school: What we know and what we can do*, Blackwell Publishers, Oxford, UK
O l w e u s D. (1995) *Bullying or peer abuse at school: facts and intervention*, „Current Directions in Psychological Science", **4 (6)**, 196–200
O l w e u s D. (1996a), *Agresja w szkole: wyniki badań oraz program skutecznej interwencji*, [w:] (red.) A. Frączek, I. Pufal-Struzik, *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce
O l w e u s D. (1996b), *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*, wyd. 2, poprawione, Huber, Bern–Göttingen–Toronto–Seattle
O l w e u s D. (1997), *Täter – Opfer –Programme in der Schule. Erkenntnisstand und Interventionsprogramm*, [w:] (Hrsg.) H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer, K.-J. Tillmann, *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, Juventa, Weinheim–München, 281–298
O l w e u s D. (1999), *Mobbing, fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Jacek Santorski, Warszawa
O s t r o w s k a K. (1997), *Przemoc w szkole: Rozmiary, przejawy, uwarunkowania osobowościowe*, [w:] (red.) I. Pospiszyl, *Przemoc w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 72–85
O s t r o w s k a K. (2004), *Jakiego wsparcia potrzebuje młodzież*?, [w:] (red.) K. Ostrowska, J. Tatarowicz, *Zanim w szkole będzie źle*, CMPP–P, Warszawa, 11–19
O s t r o w s k a K. (2008), *Agresywne zachowania uczniów w świetle badań porównawczych z 1997 i 2003 roku*, [w:] (red.) M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska, *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, Difin, Warszawa, 14–28
O s t r o w s k a K., S u r z y k i e w i c z J. (2005), *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*, CMPP–P, Warszawa
O s t r o w s k a K., T a t a r o w i c z J. (red.) (2004), *Zanim w szkole będzie źle*, wyd. 2. zmienione i poszerzone, CMPP–P, Warszawa

O s w a l d F., P f e i f e r B., R i t t e r - B e r l a c h G., T a n z e r N. (1989), *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*, WUV-Universitätsverlag, Wien

P a r e n s H. (1993), *Neuformulierung der psychoanalytischen Aggressionstheorie und Folgerungen für die klinische Situation*, „Forum der Psychoanalyse", **9**, 107–121

P a t t e r s o n G. R., B a n k L. (1989), *Some amplifying mechanisms for pathologic processes in families*, [w:] (eds) M. R. Gunnar, E. Thelen, *Systems and development. The Minnesota symposium of child psychology*, vol. 22, Lawrence Erlabuam, Hillsdale, 167–209

P a t t e r s o n G. R., R e i d J. B; D i s h i o n T. J. (1992), *Antisocial boys*, OR: Castalia Publishing, Eugene

P e k r u n R. (1985), *Schulklima*, [w:] (Hrsg.) W. Twellmann, *Handbuch Schule und Unterricht*, Schwan, Düsseldorf, 524–547

P e l z e l m a y e r H. (1997), *Vorwort*, [w:] (Hrsg.) P. Posch, H. Altrichter, *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung i Schulwesen*, Studienverlag, Innsbruck/Wien

P e r v i n L. A. (1967), *Student dissatisfaction with college and the college dropout: A transactional approach*, „Journal of Social Psychology", **72**, 285–295

P e t e r m a n n F., J u g e r t G., T ä n z e r U., V e r b e e k D. (1997), *Sozialtraining in der Schule*, Psychologie Verlags Union, Weinheim

P e t e r m a n n F., P e t e r m a n n U. (1994), *Training mit aggressiven Kindern*, Psychologie Verlags Union, Weinheim

P e t i l l o n H. (1984), SFS 4–6; *Sozialfragebogen für Schüler in 4. bis 6. Klassen*, [w:] (Hrsg.) K. Ingenkamp, *Deutsche Schultest*, Beltz, Weinheim

P e t i l l o n H. (1993), *Soziales Lernen in der Grundschule*, Diesterweg, Frankfurt/M.

P e t l á k E. (2007), *Klimat szkoły – klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa

P o p p U. (1997), *Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen*, [w:] (Hrsg.) H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer, K.-J. Tillmann, *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, Juventa, Weinheim–München, 207–223

P o r a j G. (2004a), *Agresja w szkole: przyczyny, profilaktyka, interwencje*, wyd. 2, Ośrodek Kursów i Szkoleń „Edukator", Łódź

P o r a j G. (2004b), *Bez przemocy i narkotyków – analiza i interpretacja wyników badań ankietowych uczniów wybranych szkół województwa łódzkiego*, Łódź, [online], http://www.dziennik.lodz.pl/ankieta/raport.doc

P o s p i s z y l I. (red.) (1997), *Przemoc w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa

P u f a l - S t r u z i k I. (1996), *Konflikty i agresja w kontaktach interpersonalnych nauczycieli i uczniów*, [w:] (red.) A. Frączek, I. Pufal-Struzik, *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce

P y t k a L. (2000), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, wyd. 4 rozsz. zm., Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa

R e c h H. (2005), *Aggressions- und Gewaltbereitschaft Jugendlicher*, [w:] (Hrsg.) H. Wehr, G.-B. von Carlsburg Reinert, *Gewalt beginnt im Kopf*, Auer Verlag, Donauwörth, 7–21

R e j z n e r A. (red.) (2004), *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*, WSP TWP, Warszawa

R i e c k e - B a u l e c k e T. (2001), *Effizienz von Lehrerarbeit und Schulqualität*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn

R o d e D. (2000), *Podkultura uczniowska. Formy i zakres*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", **6**, 32–35

R o l f f H.-G. (1996), *Autonomie von Schule – Dezentrale Schulentwicklung und zentrale Steuerung*, [w:] (Hrsg.) W. Melzer, U. Sandfuchs, *Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Strukturwandel und Debatten um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland*, Leske+Budrich, Opladen, 209–227.

R o s e n t i e l von L. (2003), *Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise*, piąte poprawione wydanie, Schäfer – Poeschel, Stuttgart

R u t t e r M. (1978), *Family, area and school influences in the genesis of conduct disorders*, [w:] (eds) L. A. Hersov, M. Berger, *Aggression and anti-social behaviour in childhood and adolescence*, Pergamon Press, Oxford i in.

R u t t e r M., M a u g h a n B., M o r t i m e r D., O u s t o n J. (1979), *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*, Open Books, London

S a c k B. (2003), *Przemoc i agresja w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych*, Uniwersytet Szczeciński, Instytut Pedagogiki, [online] http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp/agresja.htm [11.10.2005]

S a l d e r n von M. (1983), *Das Sozialklima als gruppenspezifische Wahrnehmung der schulischen Lernumwelt*, „Unterrichtswissenschaft", **11**, 116–128

S a l d e r n von M. (1987), *Sozialklima von Schulklassen. Überlegungen und mehrebenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten*, Lang. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik, Frankfurt/Main–Bern–New York

S a l d e r n von M. (1997), *Schulleistung in Deutschland. Ein Beitrag zur Standortdiskussion*, Waxmann, Münster–New York–München–Berlin

S a l d e r n von M. (2000), *Unterrichtsklima, Partizipation und soziale Interaktion*, [w:] (Hrsg.) M. K. W. Schweer, *Lehrer – Schüler – Interaktion. Pädagogisch – psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule*, Schule und Gesellschaft 24, Leske + Budrich, Opladen, 159–176

S a l d e r n von M., L i t t i g K. E. (1985), *Die Konstruktion der Landauer Skalen zum Sozialklima*, „Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie", XVII, **2**, 138–149

S a l m i v a l l i C., H u t t u n e n A., L a g e r s p e t z K. M. J. (1997), *Peer networks and bullying in schools*, „Scandinavian Journal of Psychology", **38**, 305–312

S a n d f u c h s U. (1994), *Schulklima*, [w:] (Hrsg.) R. W. Keck, U. Sandfuchs, *Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 289–290

S a t o w L. (1999), *Klassenklima und Selbstwirksamkeitentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I*, [online: http://www.diss.fu-berlin.de/cgi-bin/zip.cgi/2000/9/Fubdiss 20009.zip, [21.02.2006]

S c h ä f e r M. (1996), *Aggression unter Schülern. Eine Bestandaufnahme über das Schikanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe*, „Report Psychologie", **21** (9/96)

S c h m i d H., K u n t s c h e E. N., D e l g r a n d e M. (Hrsg.) (2001), *Anpassen, ausweichen, auflehnen? Fakten und Hintergründe zur psychosozialen Gesundheit und zum Konsum psychoaktiver Substanzen von Schülerinnen und Schülern*, Bern–Stuttgart–Wien, Haupt

S c h r e i n e r G. (1972), *Schulklima. Methodologische Überlegungen und empirische Untersuchungen zur Schule als sozialem Lebensraum*, Diss. phil., Göttingen

S c h u b a r t h W. (1998), *Analyse und Prävention von Gewalt. Der Beitrag interdisziplinärer Forschung zur Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe*, Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden, Dresden

S c h u b a r t h W. (2000), *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle*, Luchterhand, Neuwied–Kriftel

S c h u b a r t h W., D a r g e K., M ü h l M., A c k e r m a n n C. (1997), *Im Gewaltausmaß vereint? Eine vergleichende Schülerbefragung in Sachsen und Hessen*, [w:] (Hrsg.) H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer, *Forschung über Gewalt an Schulen*, Juventa, Weinheim/München, 101–118

S c h u b a r t h W., K o l b e F.-U., W i l l e m s H. (Hrsg.) (1996), *Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern*, Leske + Budrich, Opladen

Schubarth W., Melzer W. (Hrsg.) (1993), *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Analyse und Prävention*, Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 1, Leske + Budrich, Opladen

Schubert F.-Ch. (1993), *Lebenswertorientierte Sozialarbeit. Grundpostulate, Selbstverständnis, Handlungsperspektiven*, [w:] (Hrsg.) W. Klüsche, *Professionelle Identitäten in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit*, Aachen, 163–209

Schwind H.-D., Roitsch K., Ahlborn W., Gielen B. (1995), *Gewalt in der Schule am Beispiel von Bochum*, Weißer Ring, Mainz

Selg H., Mees U. (1974), *Menschliche Aggressivität. Theorien, Diagnostik, Therapiemöglichkeiten*, Hogrefe – Verlag für Psychologie, Göttingen

Siann G., Callaghan M., Lockhart R. (1993), *Bullying: Teachers' views and school effects*, „Educational Studies", **19**, 307–321

Siemaszko A. (1987), *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, IPSiR UW, Warszawa

Siudem A. (2004a), *Agresja dziewcząt w okresie dorastania*, [w:] (red.) A. Rejzner, *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*, WSP TWP, Warszawa, 67–79

Siudem I. (2004b), *Fala w szkole a poziom i struktura agresji młodzieży*, [w:] (red.) A. Rejzner, *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*, WSP TWP, Warszawa, 55–66

Skorny Z. (1968), *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, PWN, Warszawa

Skorny Z. (1989), *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego* działania, PWN, Warszawa

Smith P. K., Sharp S. (1994), *School bullying – Insights and perspectives*, Routledge, London

Specht W. (1994), *Die vier Fallstudien im Kontext der Debatte um die Qualität von Schulen*, [w:] (Hrsg.) H. Altrichter, E. Radnitzky, W. Specht, *Innenansichten guter Schulen. Portraits von Schulen in Entwicklung*, Bildungsforschung des Bundesministeriumsfür Unterricht und Kunst, Bd. 6, Wien 1994, Eigenverlag, 18–42

Specht W. (1997), *Autonomie und Innovationsklima an Schulen. Rezeption und Wirkungender Schulautonomie an Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen*, Forschungsberichte, Reihe II/27. Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II, Graz

Spieß E., Winterstein H. (1999), *Verhalten in Organisationen. Eine Einführung*, Stuttgart–Berlin–Köln, Kohlhammer

Steahle W. H. (1999), *Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*, Vahlen, München

Staehle W. H., Conrad P. (1987), *Organisationsklima und Führung*, [w:] (Hrsg.) A. Kieser, G. Reber, R. Wunderer, *Handwörterbuch der Führung*, Stuttgart, 1607–1618

Standop J. (2001), *Emotionen und kognitives schulisches Lernen aus interdisziplinärer Perspektive. Emotionspsychologische, neurobiologische und schulpädagogische Zusammenhänge – ihre Berücksichtigung im schulischen Bildungsauftrag wie den Forschungen zum Unterrichtsklima und der Klassenführung*, Peter Lang. Europäische Hochschulschriften, Serie XI – Pädagogik, Frankfurt am Main i in.

Stenke D., Bergelt S., Börner F. (1998), *Jungengewalt – Mädchengewalt – ein Exkurs*, [w:] Arbeitsgruppe Schulevaluation, *Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien*, Leske + Budrich, Opladen, 85–114

Stern G. G. (1970), *People in context. Measuring person – environment congruence in education and industry*, John Wiley, New York

Stevenson J., Goodman R. (2001), *Association between Behavior at Age 3 Years and Adult Criminality*, „British Journal of Psychiatry", **179**, 197–202

Stockard J., Mayberry M. (1992), *Effective educational environments*, Corwin Press, Newbury Park

Sulestrowska H. (1989), *Zaburzenia zachowania i nieprawidłowy rozwój osobowości u dzieci i młodzieży*, [w:] (red.) A. Popielarska, *Psychiatria wieku rozwojowego*, PZWL, Warszawa

S u r z y k i e w i c z J. (1996), *Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen in Polen. Beitrag zu einer Situationsanalyse als Voraussetzung für Forschung und Erziehungspraxis*, BPB, Eichstätt

S u r z y k i e w i c z J. (1997), *Metodologia badań nad przemocą w Niemczech*, [w:] (red.) I. Pospiszyl, *Przemoc w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 53–62

S u r z y k i e w i c z J. (1998), *Schule und Gewalt. Eine Bilanz von Befunden und Interventionsperspektiven interdisziplinärer Forschung in Polen*, BPB, Eichstätt

S u r z y k i e w i c z J. (2000), *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjologiczne*, CMPP–P, Warszawa

S u r z y k i e w i c z J. (2004), *Profilaktyka czy odkrycie na nowo funkcji wychowawczej szkoły? Rozwiązania modelowe w oparciu o badania własne i literaturę niemiecką*, [w:] (red.) K. Ostrowska, J. Tatarowicz, *Zanim w szkole będzie źle*, CMPP–P, Warszawa, 149–195

S u r z y k i e w i c z J. (2007), *Klimat a społeczna skuteczność szkoły*, [w:] *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole*, z. 12, CMPP–P, Warszawa, 6–24

S u r z y k i e w i c z J. (2008), *Profilaktyczna pomoc wychowawcza szkole w zapobieganiu agresji: znaczenie kompetencji społecznych*, [w:] (red.) M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska, *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, Difin, Warszawa

S u t h e r l a n d E. H., C r e s s e y D. R. (1939), *Principles of criminology*, Chicago–Philadelphia–New York

S u t h e r l a n d E. H., C r e s s e y D. R. (1955), *Principles of criminology* (5), [w:] S. Lamnek, *Theorien abweichenden Verhaltens*, (7. wydanie), Wilhelm Fink Verlag, München, 43–45

S z y m a n o w s k a A. (2008), *Bezpieczeństwo szkoły w opinii nauczycieli*, [w:] (red.) M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska, *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, Difin, Warszawa, 45–63

S z y m a ń c z a k J. (2003), *Przemoc w szkole*. Kancelaria Sejmu, Biuro Studiów i Ekspertyz. Wydział Analiz Ekonomicznych i Społecznych, grudzień, nr 999

T a g i u r i R., L i t w i n G. (eds) (1968), *Organizational climate: Explorations of a concept*, Harvard University Press, Cambridge

T a t a r o w i c z J. (2004), *Przyjazny klimat szkoły czy szkoła przetrwania*?, [w:] (red.) K. Ostrowska, J. Tatarowicz, *Zanim w szkole będzie źle*, wyd. 2 zm., CMPP–P, Warszawa, 20–31

T e d e s c h i J. T. (1984), *A social psychological interpretation of human aggression*, [w:] (ed.) A. Mummendey, *Social Psychology of Aggression. From individual behavior to social interaction*, Springer Verlag, Berlin i in., 5–20

T e d e s c h i J. T., F e l s o n R. B. (1994), *Violence, aggression, and coercive actions*, American Psychological Association, Washington, D.C.

T i l l m a n n K.-J. (2000), *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*, wyd. 10, Rowohlt, Reinbek

T i l l m a n n K.-J. (Hrsg.) (1994), *Was ist eine gute Schule*, Bergmann + Helbig, Hamburg

T i l l m a n n K.-J., H o l l e r - N o w i t z k i B., H o l t a p p e l s H. G., M e i e r U., P o p p U. (2000), *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*, Juventa, Weinheim–München

T i s h e r R. P., P o w e r C. N. (1978), *The learning environment associated with an Australian curriculum innovation*, „Journal of Curriculum Studies", JO, 169–184

T o m a s z e w s k i T. (1963), *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa

U r b a n B. (2000), *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków

V a r b e l o w D. (2000), *Jugenddeliquenz. Studie zum Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen*, Tactum, Marburg

V a r b e l o w D. (2003), *Schulklima und Schulqualität im Kontext abweichender Verhaltensweisen*, Tactum, Marburg

V a s t a H., H a i t h M. M., M i l l e r S. A. (1999), *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa

V u i l l e J., C a r v a j a l M., C a s a u l t a F., S c h e n k e l M. (2004), *Die gesunde Schule im Umbruch. Wie eine Stadt versucht, eine Idee umzusetzen und was die Menschen davon spüren*, Rüegger, Zürich–Chur

W a l b e r g H. J. (1968), *Structural and affective aspects of classroom climates*, [w:] *Psychology in the Schools*, 5: 247–253

W a l b e r g H. J. (1969), *Teacher personality and classroom climate*, „Psychology in the Schools", **5**, 163–169

W e h r H., von C a r l s b u r g G.-B. R. (Hrsg.) (2005), *Gewalt beginnt im Kopf. Schule und Unterricht*, Auer, Donauwörth

W e i m a r H. (2004), *Gutes Klima in widriger Umgebung. Erfahrungen einer Hauptschule*, „Pädagogik", **11**, 04, 11–15

W e i n e r t A. B. (1998), *Organisationspsychologie*, Beltz Psychologie Union, Weinheim

W e i n r i c h (1987), *Aggressiv-gewalttätiges Verhalten von Schülern. Entwicklung und Bedeutung der Schule als sozioökologischen Lebensraum u. ihre Wahrnehmung durch die Schüler*, Univ. Diss. Kiel.

W e n d t W. R. (1982), *Ökologie und soziale Arbeit*, Enke, Stuttgart

W e n d t W. R. (1986), Das *breite Feld der sozialen Arbeit: Historische Beweggründe und ökologische Perspektiven*, [w:] (Hrsg.) H. Oppl, A. Tomaschek, *Soziale Arbeit*, Bd. 1, Lambertus-Verlag, Freiburg

W e t z e l s P., E n z m a n n D., M e c k l e n b u r g E., P f e i f f e r Ch. (1998), *Gewalterfahrungen und Kriminalitätsfurcht von Schülerinnen und Schülern in Stuttgart*, Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen, Hannover

W e t z e l s P., E n z m a n n D., M e c k l e n b u r g E., P f e i f f e r C. (2001), *Jugend und Gewalt. Eine repräsentative Dunkelfeldanalyse in München und acht weiteren deutschen Städten*, Nomos, Baden-Baden

W i a t e r W. (1997), *Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik?*, [w:] (Hrsg.) N. Seibert, *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 21–43

W i l l e m s H. (1993), *Jugendgewalt in der modernen Gesellschaft. Allgemeine Enwticklung und Erklärungsansätze*, „Bildung und Wissenschaft. Zeitung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden–Wüttenberg", **47** (2), 18–28

W i n t e r M., B o g a t z k i W., H u b e r G. L. (1983), *Strukturierte und offene Verfahren zur Klimabestimmung*, [w:] (Hrsg.) K. Ingenkamp, *Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen. Bericht über die 34. Tagung der Arbeitsgruppe für die empirische pädagogische Forschung in der DGfE vom 28.–30.9.1983 in Landau/Pfalz*, EWH, Landau, 69–81

W i s s i n g e r J. (1988), *Schule als Lebenswelt. Eine handlungstheoretische Untersuchung über die Entstehung von Schulschwierigkeiten*, Campus Forschung, 584, Campus Verlag, Frankfurt/Main–New York

W i t h a l l J. (1949), *The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms*, „Journal of Experimental Education", **17**, 347–361

W i t h n e y I., S m i t h P. K. (1993), *A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools*, „Educational Research", **35**, 3–25

W l a z ł o S. (2002), *Zewnętrzna kontrola jakości kształcenia w szkole*, „Dyrektor Szkoły", **5**, 31–32

W o l f B. (1983), *Kritik der bisherigen Klimaforschung*, [w:] (Hrsg.) K. Ingenkamp, *Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen. Bericht über die 34. Tagung der Ar-*

beitsgruppe für die empirische pädagogische Forschung in der DGfE vom 28.–30.9.1983 in Landau/Pfalz, EWH, Landau, 105–120

W o l i ń s k a J. M. (2004), *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, Wydawnictwo UMCS, Lublin

W o y n a r o w s k a B., J. M a z u r J. (2004), *Postrzeganie środowiska psychospołecznego szkoły przez uczniów w Polsce i innych krajach*, WP UW, Warszawa

W r i g h t s t o n e J. W. (1951), *Measuring the social climate*, „Journal of Educational Reasearch", **52**, 341–351

Z o t t K. (1981), *Ökologie (ökologische Psychologie*), [w:] (Hrsg.) H. Schiefe, A. Krapp, *Handlexikon zur pädagogischen Psychologie*, Ehrenwirth, München

Ż e g n a ł e k K. (2006), *Przyczyny zachowań agresywnych dzieci i młodzieży w wieku szkolnym*, „Edukacja", **1**, 79–85